

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Políticas Educativas para a Educação Básica
em Moçambique e a diversidade cultural: o
caso de escolas do Município de Nampula.

Albino Massimaculo

Albino Massimaculo

**Políticas Educativas para a Educação
Básica em Moçambique e a diversidade
cultural: o caso de escolas do
Município de Nampula.**

UWinho | 2010

Agosto de 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Albino Massimaculo

**Políticas Educativas para a Educação
Básica em Moçambique e a diversidade
cultural: o caso de escolas do
Município de Nampula.**

Dissertação de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Sociologia de
Educação e Políticas Educativas.

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria José Casa-Nova

Agosto de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO MEDIANTE UMA DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE TAL SE COMPETE.

Universidade do Minho, 31 de Agosto de 2010

DEDICATÓRIA

À memória dos meus pais Massimaculo N'ruma e Helena Mucassula;

Aos meus filhos: Janete da Graça Albino, Edite de Sá Albino, Massimaculo de Fátima Albino e
Aguinaldo de Jesus Albino.

AGRADECIMENTOS

Manifesto publicamente os meus agradecimentos a todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para a concretização desta pesquisa. Não conseguirei mencionar todas as pessoas que assim o fizeram. Mesmo assim, merecem uma atenção especial as seguintes pessoas singulares e instituições:

À minha querida família: Fátima Ernesto (esposa), Janete da Graça Albino, Edite de Sá Albino, Massimaculo de Fátima Albino e Aguinaldo de Jesus Albino (filhos), Albano Massimaculo e Eustáquia Mucanheia (irmãos) que durante o período que estive ausente ficou privada do meu auxílio e que cedo compreendeu as razões dessa ausência.

Os agradecimentos são extensivos aos outros parentes: Virgílio Tanleque, Rosalina Tanleque, Armando Nicane, Lemos Saide, Eugénio Virgílio Tanleque, Tanleque Virgílio Tanleque, Esmeralda Virgílio Tanleque, Juliana Luciano que mesmo distantes de mim, souberam partilhar amavelmente as várias adversidades do meu lar.

Agradecimento muito especial vai para a minha orientadora, a Professora Doutora Maria José Casa-Nova, pelos seus sábios ensinamentos e pela sua paciência na orientação com que me conduziu em vários encontros de seminários de orientação.

Aos meus colegas da turma de Mestrado em Sociologia de Educação e Políticas Educativas, agradeço por me terem integrado, acarinhado e apoiado quer moralmente, quer materialmente. Assim, destacaria principalmente a Ermelinda Maria Carvalho Gomes da Silva Maio, Maria de Jesus Pereira Varanda, Andre Nicolau Pinto Cegueira, Carlos Sérgio da Silva Abrantes Rodrigues, Altamiro Evangelista Braga, António Dias Ferreira, Mafalda Sofia Dias Cardoso, Maria da Graça Caridade Barbosa Ferreira e Maria Rosa Martins Faria.

Agradeço também aos Professores Doutores: Almerindo Janela Afonso e Laurinda Leite, pelo acompanhamento moral que me deram ao longo da formação.

De igual modo, pelos ensinamentos que me proporcionaram, agradeço aos Professores Doutores da Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula: Professor Doutor Mário Brito dos Santos, Professor Doutor Lucas Mangrassé, Professor Doutor Adelino Zacarias Ivala e Professor Doutor João Sá e Bonet. Estes agradecimentos são também extensivos aos colegas docentes das escolas primárias do Município de Nampula, aos pais encarregados de educação, à Direcção da Educação da Cidade de Nampula, aos directores das Escolas Primárias de Parque Popular, 25 de Junho, Limoeiros, Napipine, Barragem e Teacane que facilitaram o processo de recolha de dados.

Gostaria de agradecer também aos amigos: Alfredo Arniome dos Cebes, Rui, Raúl José

Correia, Abílio Invacula Moneia, Acácio de Nascimento Mutepia, Muipita e de muitos outros que devido a falta de espaço não consegui incluir nesta lista.

Aos compatriotas que constituíram uma verdadeira família na Residência de Santa Tecla e na cidade de Braga: Pedro Elías Cumbana, José dos Santos Baptista, Julião Mussa, Alice Abdala, Ouri Pota Pacamutondo, Amândio Ferrão, Marangaze Munhepe, Bendita Donaciano, Camilo Ussene, Hugo, Isac Andifoi, Marcelino Moiana, Rajabo, Venceslau Pedro Muiuane, Elton Sambo, Ambrósio, Vicente e José Marra.

À comunidade de estudantes de Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e Timor Leste, manifesto os meus agradecimentos pela amizade que me proporcionaram.

Finalmente, manifesto o meu sincero agradecimento a Universidade Pedagógica, Sede em Maputo e a Delegação de Nampula, por me ter dado a oportunidade de concretizar o meu sonho de sempre: fazer estudos de pós-graduação; ao Instituto de Bolsas de Moçambique e ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) pela concessão da Bolsa de Estudo para o Mestrado em Sociologia de Educação e Políticas Educativas na Universidade do Minho em Gualtar, Braga-Portugal.

Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique e a diversidade cultural: o caso de escolas do Município de Nampula.

Albino Massimaculo

Mestrado em Educação, Especialidade de Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Universidade de Minho, 2010

RESUMO

A presente pesquisa enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas do Instituto de Educação da Universidade de Minho. O estudo analisou as Políticas Educativas para a Educação Básica nas escolas do Município de Nampula em Moçambique num contexto multicultural, bem como os discursos de vários actores educativos. Duas questões orientaram o decurso da pesquisa: em que medida as Políticas Educativas para a Educação Básica no Município de Nampula em Moçambique contemplam a diversidade cultural aí presente e, em que medida essas Políticas têm em atenção as expectativas face à educação da população a que se destinam?

Os dados da pesquisa tratados no SPSS (inquéritos por questionário) e outros submetidos à análise de conteúdo (inquérito por entrevista e guiões de análise para os documentos oficiais) revelaram que as Políticas Educativas para a Educação Básica no Município de Nampula, em Moçambique contemplam, de diferentes modos e com diferentes gradações, a diversidade cultural presente nas escolas, sendo os principais: a defesa de escolas inclusivas, a construção da unidade nacional, a tolerância e a igualdade de oportunidades de acesso à educação e a valorização da diversidade cultural. Igualmente, a pesquisa apurou que, embora com fraca participação, muitas vezes delegada num representante, os destinatários desta educação sentem satisfeitas as suas expectativas.

Os resultados revelam também que, quer a nível das intenções, quer a nível das práticas, é necessário ainda percorrer um longo caminho para que as escolas inclusivas e a educação inter/multicultural sejam uma realidade no ensino no Município de Nampula, começando pela reconstrução dos currículos das escolas de formação de professores, pela implementação do ensino bilingue nas escolas do Ensino Básico e pelo ensino da aceitação das diferenças, sejam elas de ordem cultural, de género ou de classe social.

Palavras-chave: Políticas Educativas, Diversidade Cultural, Educação Multi/intercultural, Educação Básica, Município de Nampula.

Educational Policies for Basic Education in Mozambique and the cultural diversity: the case of schools in Nampula city.

Albino Massimaculo

Masters in Education, Specialisation in Sociology of Education and Educational Policies

University of Minho, 2010

ABSTRACT

This research falls within the scope of the Master in Education with specialization in Sociology of Education and Educational Policy Institute of Education, University of Minho. The study analysed the Educational Policies for Basic Education in a multicultural context in schools of Nampula city in Mozambique, as well as drawing on discourses of various educational stakeholders. Two questions guided the course of the research: to what extent the Educational Policies for Basic Education in Nampula city in Mozambique include the present cultural diversity, and to what extent these policies incorporate the expectations regarding the education of the targeted population?

The survey data processed in SPSS (questionnaire surveys) and others submitted to content analysis (interview survey and analysis scripts for official documents) show that the Educational Policies for Basic Education in Nampula city, Mozambique contemplate in different ways and with different gradations, the cultural diversity present in schools, the main being: the defence of inclusive schools, the construction of national unity, tolerance and equal opportunities of access to education and appreciation of cultural diversity. Moreover, the study found that although with low turnout, often delegated to a representative, the recipients of this education met their expectations.

The results also show that both the level of intentions and the practice, still have a long way in order to make inclusive schools and education inter / multicultural education a reality in Nampula city, starting with the reform of curricula for school teacher training programs, the implementation of bilingual teaching in schools of basic education as well as the teaching acceptance of cultural, gender or social class differences.

Key-words: Educational Policies, Cultural Diversity, Education, Multi / intercultural basic education, Nampula city.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: MOÇAMBIQUE - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....	20
1.1. Localização geográfica, população e principais traços etno-linguísticos e culturais	20
1.2. Breve caracterização da evolução histórica	22
1.2.1. Período anterior à colonização.....	22
1.2.2. Período colonial	23
1.2.3. Período pós-independência.....	26
1.2.3.1. De 1975 à 1986.....	26
1.2.3.2. De 1986 aos dias de hoje	29
CAPÍTULO II: POLÍTICAS EDUCATIVAS, EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL E DEMOCRÁTICA..	33
1.1. Buscando conceitos: Democracia, Estado-Providência, Políticas Educativas, Cultura e Inter/multiculturalismo	33
1.1.1. O conceito de Democracia.....	33
1.1.2. Estado-Providência	38
1.1.3. Políticas Educativas.....	45
1.1.4. Breve referência ao conceito de Cultura.....	48
1.1.5. Breve referência ao conceito de multiculturalismo	53
1.1.6. Breve referência ao conceito de interculturalismo	56
1.2. A elaboração das Políticas Educativas, a legitimação democrática e a educação multi/intercultural	58
1.2.1. A elaboração de Políticas Educativas para a diferença cultural	60
1.3. Modelos de conceptualização e de legitimação da diferença.....	64
1.4. Perspectivas face à formação em educação multi/intercultural	66
CAPÍTULO III: POLÍTICAS EDUCATIVAS EM MOÇAMBIQUE E GLOBALIZAÇÃO	70
1.1. Estado-Providência e Políticas nacionais	70
1.2. Evolução do Sistema educativo em Moçambique	76
1.2.1. Educação durante o período colonial, uma educação excludente	76
1.2.2. Educação nas Zonas Libertadas, uma educação de massas orientada para a guerra..	78
1.2.2. Educação no período pós-independência, uma educação inclusiva?	80
1.2.2.1. Introdução do Sistema Nacional de Educação.....	82
1.3. Educação Básica em Moçambique, o desafio de uma educação para todos	86
1.3.1. Plano Curricular do Ensino Básico	90
1.3.2. Plano Estratégico de Educação e Cultura para o Ensino Básico.....	93
1.2. A globalização e a regulação supranacional das Políticas Educativas em Moçambique.....	97

1.4.1. Papel de algumas organizações económicas e financeiras internacionais (OCDE, BM, FMI, OMC) no campo da educação.....	102
CAPÍTULO IV: OS PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	108
1.1. Paradigmas da investigação em Educação.....	108
1.2. Natureza da investigação.....	111
1.3. Descrição e trajetória da investigação.....	113
1.4. Os locais da recolha de informação, fontes de pesquisa e instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	114
1.4.1. Inquéritos por entrevista e por questionário	116
1.4.1.1. Pré-testagem e aplicação	117
1.4.2. Pesquisa documental	118
1.4.3. Observação directa não participante	118
1.4.4. A Análise de conteúdo.....	119
1.5. Identificação e descrição das variáveis independentes.....	121
1.6. População e amostra da pesquisa	122
1.6.1. Constituição da amostra.....	123
CAPÍTULO V: A PESQUISA EMPÍRICA - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	126
1. No meio escolar	128
1.1. O que dizem os professores: inquéritos por questionário.....	128
1.2. Apresentação, análise e interpretação de dados de inquérito por questionário	129
1.2.1. Discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica.....	135
1.2.2. Influência na definição e construção das Políticas Educativas.....	138
1.2.3. Opiniões dos professores relativas à concepção da diversidade cultural no seio dos alunos da Escola/Zona de Influência Pedagógica onde trabalham	145
1.2.4. Opiniões sobre o quotidiano profissional dos professores	148
1.3. Apresentação, análise e interpretação de dados do inquérito por entrevista	155
1.3.1. O que dizem os gestores e planificadores da educação: inquéritos por entrevista	155
1.3.2. Opiniões dos gestores e planificadores da Educação (Director da Cidade e directores das escolas primárias) sobre a definição/construção de Políticas Educativas e práticas curriculares:.....	160
2. No meio familiar.....	163
2.1. O que dizem os pais e encarregados de educação: inquéritos por entrevista	163
2.1.1. Opiniões sobre a participação dos pais/encarregados de educação na definição/construção das Políticas Educativas relativas à educação multicultural para a Educação Básica.....	164
3. Ao nível legislativo	173
3. 1. O que dizem os documentos oficiais: Análise documental	173

3.1.1. Categoria: Princípios de inclusão	173
3.1.2. Categoria: Igualdade de oportunidades entre os alunos.....	174
3.1.3. Categoria: Atenção à diversidade cultural local	175
3.1.4. Categoria: Formação de professores.....	176
REFLEXÕES FINAIS	178
ANEXOS E APÊNDICES.....	201

INDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição da população de Moçambique por províncias e a respectiva densidade populacional.....	21
Quadro 2: Características da Velha Esquerda versus Nova Direita.....	41
Quadro 3: Níveis de Gestão dos Processos Educacionais e de Realização da Acção Educativa	47
Quadro 4: Modelos de Conceptualização e Legitimação da Diferença	65
Quadro 5: Perspectivas face à Formação em Educação Inter/multicultural	66
Quadro 6: Modelos da sociedade de se lidar com a diversidade étnico-cultural	68
Quadro 7: Organização Curricular do Ensino Básico	92
Quadro 8: Características dos Paradigmas Qualitativo e Quantitativo	111
Quadro 9: Distribuição da população e da amostra de escolas por zonas de localização, tipo de Escola e número de inquéritos distribuídos	129
Quadro 10: Níveis/instituições de formação profissional dos professores inquiridos.....	130
Quadro 11: Tempo de leccionação ou anos de experiência dos professores inquiridos.....	131
Quadro 12: Classes de leccionação dos professores inquiridos.....	131
Quadro 13: Disciplinas de leccionação dos professores inquiridos	132
Quadro 14: Número total dos alunos por professor	132
Quadro 15: Influência do Ministério da Educação na definição/construção de Políticas Educativas	139
Quadro 16: Influência da Direcção Provincial na definição/construção de Políticas Educativas....	140
Quadro 17: Influência da Direcção da Cidade na definição/construção de Políticas Educativas ...	140
Quadro 18: Influência do Conselho de escola na definição e construção de Políticas Educativas .	141
Quadro 19: Influência dos representantes dos pais e encarregados de educação na definição e construção de Políticas Educativas.....	142
Quadro 20: Influência das organizações não governamentais na definição/construção de políticas educativas	143
Quadro 21: Influência da Vereação Municipal na definição e construção das Políticas Educativas	144
Quadro 22: Caracterização dos gestores e directores do sector de educação.....	155
Quadro 23: Análise de conteúdo sobre os discursos políticos dos governantes acerca da educação multicultural na Educação Básica	157

Quadro 24: Análise de conteúdo da contemplação da diversidade cultural nas Políticas Educativas para a Educação Básica no Município de Nampula	158
Quadro 25: Análise de conteúdo da valorização da diversidade cultural na prática pedagógica dos professores de conteúdo da valorização da diversidade cultural na prática pedagógica dos professores	159
Quadro 26: : Análise de conteúdo da contribuição das autoridades municipais na definição/construção das políticas educativas e práticas curriculares	161
Quadro 27: Análise de conteúdo das mudanças sugeridas em termos legislativos para que a educação inter/multicultural esteja mais presente nas Escolas de Educação Básica.....	162
Quadro 28: Caracterização de adjuntos dos responsáveis de pais e encarregados de educação..	163
Quadro 29: Análise de conteúdo da participação dos pais/encarregados de educação na definição/construção das Políticas Educativas relativas à educação multicultural para a Educação Básica	165
Quadro 30: Análise de conteúdo da Satisfação das expectativas dos pais e encarregados de educação em relação às orientações decretadas pelo Ministério da Educação para Educação Básica relativas a educação multicultural	166
Quadro 31: : Análise de conteúdo dos discursos oficiais dos membros do governo em relação a promoção de escolas inclusivas	167
Quadro 32: : Análise de conteúdo da contribuição das autoridades municipais na definição/construção das políticas educativas e práticas curriculares	168
Quadro 33: Análise de conteúdo dos grupos etno-culturais predominantes	169
Quadro 34: Análise de conteúdo da atenção que a direcção da escola dá a diversidade cultural presente na escola	170
Quadro 35: Análise de conteúdo da atenção que os professores dão a diversidade cultural presente na escola.....	171
Quadro 36: Análise de conteúdo dos aspectos a mudar na escola se os pais e encarregados de educação pudessem, no sentido de a tornar mais inclusiva.....	172
Quadro 37: Análise de documentos oficiais	173

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem uma escola inclusiva	135
Gráfico 2: Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem a unidade na diversidade.....	136
Gráfico 3: Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica apelam à tolerância e igualdade de oportunidades de acesso à educação.....	137
Gráfico 4: Os discursos oficiais apresentam-se como valorizadores da diversidade cultural presente na Educação Básica	138
Gráfico 5: Na escola/ZIP há rejeição dos grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo majoritário.....	145
Gráfico 6: Na escola/ZIP é ensinado aos alunos a cultura da aceitação da diferença entre todos os grupos etno-culturais	146
Gráfico 7: Na escola/ZIP é ensinado a importância da convivência de culturas de diferentes alunos	147
Gráfico 8: Na escola/ZIP é ensinado aos alunos que o outro é diferente de nós porque nós também somos diferentes dele, por isso o relacionamento é fundamental.....	148
Gráfico 9: Nas minhas aulas utilizo referências culturais relativas a diferentes grupos etno-culturais	149
Gráfico 10: Procuro construir materiais pedagógicos que possibilitam uma melhor apreensão de conteúdos por todos alunos	150
Gráfico 11: Estou atento à diversidade de alunos presentes na minha sala de aula.....	151
Gráfico 12: Procuro incorporar a cultura/experiência de cada etno-cultura, incentivando-os a intervir	152
Gráfico 13: Os alunos pertencentes aos diferentes grupos etno-culturais entrem ajudam-se na sala de aula.....	153
Gráfico 14: No recreio, os diferentes grupos interagem de forma relativamente pacífica, tendo em conta a faixa etária em que se inserem	154

ÍNDICE DE SÍGLAS E SÍMBOLOS

INE: Instituto Nacional de Estatística

NE: Nossa Era

FRELIMO: Frente de Libertação de Moçambique

UDENAMO: União Democrática de Moçambique

MANU: *Moçambican African National Union*

UNAMI: União Nacional Africana para Moçambique Independente

RENAMO: Resistência Nacional Moçambicana

PRES: Programa de Reabilitação Económica e Social

PARPA: Planos de Acção para Redução da Pobreza Absoluta

SNE: Sistema Nacional de Educação

OPAE: Organização Política e Administrativa das Escolas

LEC: Ligação Escola Comunidade

SSEG: Subsistema de Educação Geral

SSFP: Subsistema de Formação de Professores

SSES: Suubsistema de Educação Superior

PCEB: Plano Curricular do Ensino Básico

BM: Banco Mundial

FMI: Fundo Monetário Internacional

EP1: Ensino Primário do 1º Grau

EP2: Ensino Primário do 2º Grau

EB: Ensino Básico

EBI: Ensino Básico Integrado

EPCs: Escolas Primárias Completas

PEEC: Plano Estratégico de Educação e Cultura

PEE1: Plano Estratégico para Sector de Educação

PADE: Programa de Apoio Directo às Escolas

PISA: *Programme for International Student Assessment*

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

OECE: Organização Europeia para Cooperação Económica

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

AID: Associação Internacional para o Desenvolvimento

BIRD: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

MIGA: Agência Multilateral de Garantia de Investimentos

GATT: *General Agreement on Tariffs and Trade*

OMC: Organização Mundial do Comércio

FTI: *Fast-Track Initiative*

ARPEE: Adjunto do Representante de Pais e Encarregados de Educação

ZIP: Zona de Influência Pedagógica

DEC: Direcção de Educação da Cidade

EPPP: Escola Primária Parque Popular

EPBA: Escola Primária da Barragem

EPVJ: Escola Vinte e cinco de Junho

EPN: Escola de Napipine

EPBE: Escola Primária dos Belenenses

EPL: Escola Primária dos Limoeiros

EPT: Escola Primária de Teacane

DPE: Direcção Provincial de Educação

ONP: Organização Nacional dos Professores

DAP: Director Adjunto Pedagógico

ESG: Ensino Secundário Geral

INTRODUÇÃO

A dissertação aqui apresentada tem como tema “Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique e a diversidade cultural: o caso de escolas do Município de Nampula” e enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação, Especialização em Sociologia de Educação e Políticas Educativas, do Instituto de Educação da Universidade de Minho. Três razões justificaram a escolha desta temática:

- A formação académica e profissional como professor (1986-1988¹ e 1999-2004²);
- O exercício da profissão docente na Educação Básica, particularmente no segundo grau (6^a e 7^a classes) e na formação de professores para ensino secundário geral (1^o e 2^o ciclos).
- As reflexões que foram sendo realizadas ao longo dos seminários de investigação reforçaram ainda a opção pelo tema.

Relativamente a opção de Moçambique como local do estudo, deve-se ao facto de ser o nosso país de origem, de ser a realidade sócio-cultural onde trabalhamos e estarmos familiarizados com a sua realidade educacional.

A pertinência da pesquisa pode ser justificada na base de três vertentes:

- a) *Vertente social*: o estudo pode servir de incentivo para a compreensão das relações inter-étnicas entre os alunos não só na Educação Básica, como também em outros níveis de ensino.
- b) *Vertente académica*: o estudo pode significar uma contribuição significativa no campo da Sociologia de Educação em Moçambique, numa altura em que são escassos os estudos que se debruçam sobre a temática.
- c) *Vertente pessoal*: Foi gratificante realizar esta pesquisa porque se constituiu em mais um momento de aprendizagem de enorme significado.

A presente pesquisa tem como objectivo geral, à luz da Sociologia de Educação, analisar as Políticas Educativas para a Educação Básica nas escolas do Município de Nampula num contexto multicultural. Paralelamente a este objectivo, traçámos os seguintes objectivos específicos:

- Compreender o enquadramento jurídico da Educação multicultural presente nas Políticas Educativas em vigor no país;

¹ Formação de nível médio em Ensino de História e Geografia para leccionar o Ensino Primário do Segundo Grau (6^a e 7^a classes).

² Licenciatura em ensino de História e Geografia

- Compreender como são construídos os discursos oficiais acerca da Educação multicultural;
- Identificar os principais grupos etno-linguísticos que marcam as diferenças culturais entre os alunos das escolas do Ensino Básico no Município de Nampula;
- Compreender até que ponto as Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique, enquanto políticas sociais, vão ao encontro da educação democrática e multi/intercultural num país de diversidade cultural;
- Compreender em que medida os professores incorporam nas suas práticas profissionais a diferença presente nas suas salas de aula;
- Analisar em que medida os pais e encarregados de educação consideram que as suas expectativas em relação à escolarização dos seus filhos são tidas em consideração pelas políticas locais.

Assim, como prosseguimento aos objectivos descritos, construímos as seguintes questões orientadoras da nossa pesquisa:

Em que medida as Políticas Educativas para o Ensino Básico no Município de Nampula em Moçambique contemplam a diversidade cultural aí presente?

Em que medida aquelas Políticas têm em atenção as expectativas face à educação da população a que se destinam?

Em função dos objectivos e das questões orientadoras da pesquisa, traçámos à *priori* as seguintes hipóteses:

- Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem uma escola inclusiva;
- Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem a formação de cidadãos moçambicanos com uma identidade que valoriza a unidade na diversidade;
- Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem a tolerância e a igualdade de oportunidades de acesso à educação;
- As Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique, enquanto Políticas Sociais, são estratégias de legitimação do poder central e são instituídas pelos órgãos centrais que tutelam a educação, com pouca influência das entidades localmente e formalmente instituídas;
- Na prática profissional, os professores da Educação Básica procuram incorporar a cultura/

experiência de cada grupo etno-cultural dos alunos;

- Há satisfação dos pais e encarregados de educação em relação às orientações decretadas pelo Ministério da Educação para a Educação Básica relativas a educação multicultural.

A dissertação que apresentamos foi desenvolvida sob múltiplas contribuições teóricas vindas de vários campos de conhecimento. Relativamente à metodologia, propusemo-nos seguir uma abordagem mais qualitativa, o que é claramente explicado no quarto capítulo da nossa pesquisa.

Em relação as técnicas de recolha de dados recorreremos a uma “triangulação técnica”³ e de dados, através de utilização de várias técnicas como inquéritos por questionário, inquéritos por entrevista, observação não participante, e pesquisa documental (análise da Lei do Sistema Nacional de Educação, Plano curricular do Ensino Básico e Plano Estratégico da Educação) e de obtenção de dados junto dos diversos sujeitos de pesquisa (professores, directores e gestores da educação, adjuntos dos responsáveis dos pais e encarregados de educação e documentos oficiais do Ministério da Educação).

A pesquisa empírica ocorreu em algumas escolas do Ensino Básico no Município de Nampula em Moçambique, situadas nos meios urbano e rural.

Alguns trabalhos relativos à diversidade cultural na Educação a que tivemos acesso, descrevem “os saberes docentes e a formação de professores na diversidade cultural”⁴ nas instituições de Ensino Superior, nível que apenas forma professores para o Ensino Secundário.

Relativamente à estrutura, a pesquisa apresenta os seguintes capítulos:

No primeiro capítulo intitulado “Moçambique: Breve contextualização sócio-histórica”, procurámos contextualizar, no espaço e no tempo, a República de Moçambique, país onde se realizou a pesquisa. Nesta contextualização, para além da situação geográfica, procurámos de forma sucinta, descrever a evolução histórica de Moçambique, diferenciando três períodos principais da sua História: Período antes da colonização, Período colonial e Período pós independência.

No segundo capítulo, designado de Políticas Educativas, Educação multi/intercultural e

³ Segundo Casa-Nova (2009:96), a utilização de várias técnicas de recolha de dados em investigação social, a “triangulação técnica” [...], permite, quando possível, uma comparabilidade dos dados e uma maior fiabilidade dos resultados. Já para triangulação dos dados, Denzin (1989 apud Fortin, 2009 :323) refere que [...] consiste numa colheita de dados junto de diversas fontes de informação (grupos, meios e períodos de tempo) a fim de estudar o mesmo fenómeno.

⁴ Cf. Dias (2009).

democrática, estabelecemos um quadro teórico-conceitual⁵ que procurou apresentar e clarificar alguns conceitos teóricos que facilitassem a compreensão das Políticas Educativas em Moçambique face à diversidade cultural existente nas Escolas Básicas. Ao desenvolvermos este capítulo, pretendíamos encontrar um suporte teórico que sustentasse a nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado “Políticas Educativas em Moçambique e a globalização”, procurámos articular as Políticas Educativas em Moçambique com o processo de globalização, visando a compreensão dos mecanismos de actuação dos actores supranacionais no campo da Educação em Moçambique e, ainda, a articulação entre os interesses locais com os nacionais e destes com os interesses supranacionais. Ainda neste capítulo, descrevemos a evolução do sistema educativo de Moçambique desde o período colonial, passando pelo período da Luta de Libertação Nacional até ao período pós-independência.

No quarto capítulo, designado “Processos de investigação empírica”, revisitámos os principais aspectos que, dos pontos de vista epistemológico e técnico-metodológico caracterizam os enfoques qualitativo e quantitativo. Explicitámos também as opções metodológicas, descrevemos a pesquisa empírica e identificámos o paradigma de investigação por nós adoptado.

No quinto capítulo, apresentámos, analisámos e interpretámos os dados obtidos na pesquisa empírica em ligação com os objectivos, questões e hipóteses estabelecidos aquando da elaboração do referencial teórico-conceitual. Os dados obtidos representam os pontos de vista dos sujeitos inquiridos (professores, directores e gestores das escolas e pais encarregados de educação) e a mensagem, explícita e implícita, dos documentos oficiais analisados (Plano curricular do Ensino Básico, Lei do Sistema Nacional de Educação e Plano Estratégico da Educação).

Por fim, nas reflexões finais, apresentámos os principais resultados da investigação, limitações e recomendações para futuras pesquisas no campo das Políticas Educativas relacionadas com a diversidade cultural.

⁵ Fortin (2009:94) refere que “elaborar um quadro de referência, quer seja teórico ou conceptual, é um processo interactivo que consiste em definir os conceitos em estudo e, com ajuda de preposições, precisar as suas relações, se houver lugar a isso, em função do objectivo do estudo”. O autor (id:ibid) refere ainda que “há duas principais etapas na elaboração de um quadro de referência: a primeira consiste em definir os conceitos que serão examinados no estudo e a segunda consiste em precisar as relações entre os conceitos e em ilustrá-las”.

CAPÍTULO I: MOÇAMBIQUE - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Este capítulo tem por objectivo realizar uma breve contextualização do território moçambicano, principalmente no que diz respeito à sua situação geográfica, população, traços etno-culturais e evolução histórica, situando o espaço em que se realiza a investigação.

1.1. Localização geográfica, população e principais traços etno-linguísticos e culturais

O território moçambicano localiza-se na zona Austral e na Costa Oriental de África. Com uma superfície de 799 380 Km², faz fronteira a Norte com a Tanzânia, a Ocidente com o Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e África do Sul e a Sul com a Swazilândia e a África do Sul. A sua faixa costeira, na zona Este do território é banhada pelo Oceano Índico, numa extensão de 2.515 kms (cf. anexo 1). Em termos administrativos, Moçambique está dividido em províncias, estas em distritos que por sua vez se dividem em postos administrativos e estes em Localidades, correspondendo estas ao nível mais ínfimo da representação do Estado central. A estas divisões juntam-se autarquias locais ou Municípios, surgidos pela primeira vez em 1998, à luz da descentralização governativa e que a cidade de Nampula, local onde ocorreu o estudo, faz parte. Assim, o País está dividido em 11 províncias: Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Sofala, Manica, Inhambane, Gaza, Maputo província, incluindo a Cidade de Maputo que ostenta o estatuto de província (cf. anexo 1).

Como refere o Instituto Nacional de Estatística (INE) do Governo de Moçambique, no Censo Populacional de 2007, a população moçambicana era de **20.226.296** habitantes, distribuídos por províncias e a respectiva densidade populacional, segundo o quadro que se segue:

Quadro 1: Distribuição da população de Moçambique por províncias e a respectiva densidade populacional

Províncias	População Total	Homens	Mulheres	Superfície (Km²)	Densidade (hab/Km²)
Cabo Delgado	1.605.649	777.331	828.318	82.625	19.4
Niassa	1.169.348	574.592	597.756	129.056	6.0
Nampula	3.985.285	1.966.722	2.018.563	81.606	48.8
Zambézia	3.848.276	1.857.784	1.990.492	105.008	36.6
Tete	1.783.967	868.282	915.685	100.724	17.7
Manica	1.412.029	677.412	734.617	61.661	22.8
Sofala	1.642.636	99.629	843.007	68.018	24.1
Inhambane	1.252.479	556.548	695.931	68.615	18.2
Gaza	1.226.272	547.790	678.482	75.709	16.1
Maputo Cidade	1.094.315	532.429	561.886	602	1.818
Maputo Província	1.205.553	575.924	629.629	25.756	46.2
Total geral	20.225.809	9.734.443	10.494.366	799.380	25.3

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de dados do INE e Muchangos (1999:17)

Segundo Serra (2000), muito antes da expansão e fixação do povo *bantu*⁶, proveniente da região dos grandes lagos, extensas áreas do território moçambicano eram habitadas por comunidades nómadas de caçadores e colectores. O autor (id.) refere ainda que a expansão e fixação *bantu* e consequente expulsão dos antigos povos para regiões inóspitas, ocorre por volta dos anos 200/300 da Nossa Era (N.E.). De acordo com Liesegang (2000a), a expansão deste povo é justificada pelo conhecimento da actividade agro-pecuária e do processo de fundição de ferro, condições essenciais neste período para a sobrevivência e o desenvolvimento dos grupos humanos. O comércio internacional só se inicia com a chegada dos asiáticos, entre os séculos IX e XIII, principalmente os do Golfo Pérsico. Liesegang (2000b :20), considera ainda que os grupos etno-linguísticos hoje existentes, fruto dessa expansão e fixação, “são o resultado de um longo processo de transformações e assimilações [...]”. É preciso referir que apesar da diversidade etno-linguística e cultural presente em Moçambique, a língua portuguesa, fruto da herança colonial, constitui a Língua Oficial e considera-se como Língua de Unidade Nacional. Assim, em Moçambique, a Língua

⁶ Segundo Liesegang (2000a:11), “a palavra *Bantu* tem uma conotação exclusivamente linguística e surgiu dos estudos feitos entre 1851 e 1869 do linguista alemão Bleek, para assinalar o grande parentesco de cerca de 300 línguas, as quais utilizam esse vocábulo para designar «os homens» (singular Muntu). Não existe, pois uma raça *Bantu*”.

Portuguesa é usada como principal veículo de transmissão de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Para além de utilização de Português no ensino, nos últimos anos, com a reforma do ensino na Educação Básica, usa-se uma Língua Local, escolhida em cada província ou região, de acordo com o número dos seus falantes.

1.2. Breve caracterização da evolução histórica

Na nossa perspectiva, a evolução histórica de Moçambique pode ser concebida em três principais períodos: o período anterior à colonização ou período pré-colonial, período colonial e período pós-independência. A apresentação das características da evolução histórica de Moçambique é feita neste trabalho com a consciência de que vários estudos sobre o assunto foram já realizados. Assim, não querendo entrar em detalhes sobre o tema, pretende-se acima de tudo apresentar de forma sucinta as características gerais que marcaram os três períodos da evolução histórica de Moçambique.

1.2.1. Período anterior à colonização

Segundo Ferreira (1982), o período histórico a que se refere se pode definir também como período pré-colonial ou seja, período que reporta aos tempos anteriores à ocupação efectiva que intencionalmente se prolonga até ao princípio do século XX, enquadrando as últimas resistências à ocupação colonial em Moçambique.

Neste contexto, a caracterização inicia-se com a fixação dos povos *bantu* que, segundo Liesegang (2000b), eram comunidades de agricultores e pastores, que primeiramente viviam em famílias alargadas ou linhagens às quais era reconhecido um chefe em cada família alargada ou linhagem com uma estrutura muito simples. Liesegang (id.:ibid) refere ainda que este chefe tinha poderes políticos, jurídicos e religiosos e, nas suas funções, era auxiliado por um Conselho de anciãos.

Ainda, segundo o autor (id.:ibid), a nível territorial, a estrutura do poder político era mais vasta do que o poder exercido pelo chefe da linhagem que, regra geral, era obtido na base das conquistas militares e a linhagem vencedora passava a exercer supremacia política sobre as restantes. Liesegang (id.:ibid) refere ainda que entre os séculos IX-XIII, começaram a fixar-se na costa Oriental de África populações oriundas do Golfo Pérsico, tendo fundado aí importantes centros comerciais e com o crescimento demográfico, com novas invasões, e principalmente com a chegada dos mercadores, a estrutura política tornou-se mais complexa, com umas linhagens dominando outras

e, finalmente, formando-se verdadeiros Estados na região, como são os casos de Estado de Zimbabwe e de Mwenemutapa. Com a intensificação dos movimentos migratórios e as guerras entre as diferentes linhagens, aliados ao desenvolvimento do comércio internacional, começaram a surgir diferenças regionais de ponto de vista cultural, linguístico e mesmo político.

Neste período, tanto nas primeiras comunidades de caçadores e colectores como nos povos *bantu*, o sistema educativo era de natureza informal, caracterizado pela transmissão oral dos legados e experiências às gerações mais novas.

1.2.2. Período colonial

A primeira presença portuguesa em Moçambique é marcada pela paragem do navegador português Vasco da Gama na Ilha de Moçambique, na sua passagem para Índia, em 1498. Assim, Hedges (2000:55) refere que:

“Foi fundamentalmente o ouro que trouxe os portugueses a Moçambique. O ouro permitia-lhes comprar, entre outras coisas, as especiarias asiáticas com as quais a burguesia mercantil portuguesa penetrava no mercado europeu de produtos exóticos. Moçambique passou a constituir uma espécie de reserva de meios de pagamento das especiarias e essa foi a razão porque os portugueses se fixaram no país, primeiro como mercadores e, só mais tarde, como colonizadores efectivos”.

Como se pode constatar na citação acima, de facto nesse período havia muita procura de ouro, razão pela qual no período ulterior à viagem de Vasco da Gama, seguiu-se o controle efectivo das rotas comerciais no interior do território de Moçambique. Ainda de acordo com Hedges (id.:ibid):

“A fixação fez-se, inicialmente, no litoral, particularmente em Sofala em 1505 e na Ilha de Moçambique em 1507. Com a fixação em Sofala esperavam os portugueses controlar as vias de escoamento de ouro do interior e, em menor escala, de marfim, as quais tinham em Sofala o seu término”.

É necessário referir que para além de ouro, foram também objecto de comércio o marfim, os escravos e oleaginosas que historicamente coincidem com os diferentes objectivos do capital mercantil e que em termos de periodização, o autor (id.:ibid) ordena-os obedecendo à seguinte

sequência:

1. O comércio de ouro que se estende provavelmente do século X, ou mesmo antes, até ao século XVII;
2. O comércio do marfim que se estende desde os finais século XVII até cerca de 1890, sendo combinado com o comércio de escravos a partir de cerca de 1760;
3. O comércio dos escravos, que inicia entre 1750/1760 e termina, oficialmente, entre 1840/1851 com a intervenção britânica;
4. O comércio de oleaginosas, que se inicia na década de 1860.

No entanto, não se pode pensar que estes períodos sucederam-se de forma linear. Aliás, a este respeito, Hedges (id.:85-86) refere que “não devemos, contudo, encarar a história comercial em fase de forma rígida. [...] a inauguração de uma nova fase não suprimiu a matéria prima anteriormente procurada pelos mercadores [...]”.

Embora a fixação portuguesa se tenha iniciado momentos depois da passagem de Vasco da Gama a Sofala, Ilha de Moçambique e Arquipélago das Quirimbas, a ocupação efectiva do território começa depois de 1885, ano da realização da Conferência de Berlim⁷. Assim, Hedges *et al* (1999:1), referem que:

“Após a conferência de Berlim, foram definidas novas formas de relacionamento entre potências europeias e os territórios colonizados, o que em Moçambique, se traduziu na delimitação de fronteiras e na ocupação militar, administrativa e económica. A implantação colonial no período imperialista efectivou-se, inicialmente, através da conquista militar do território moçambicano. Apesar da superioridade em armas dos colonialistas, este processo durou mais de duas décadas (1886-1918), devido a fortes resistências nas diversas partes do território”.

Na verdade, a penetração portuguesa no interior de Moçambique iniciada no século XVI, só depois de 1885 se transforma em ocupação militar, isto é, na submissão dos estados aí existentes, tendo culminado no início do século XX numa verdadeira administração colonial. Na impossibilidade de Portugal gerir todo território, Hedges *et al* (id.:ibid) referem que este “[...] optou por ceder as actuais províncias do Niassa e Cabo Delgado à Companhia do Niassa, uma companhia magestática, que para além da sua função económica, tinha poderes militares e administrativos”.

⁷ Segundo Silva (2000:161), “a Conferência de Berlim realizada em 1884/1885 entre as grandes potências europeias, e que se ocupou da discussão da ‘questão colonial’ foi um processo para se chegar a um acordo, à mesa de negociações, sobre o delineamento das fronteiras, com o fim de se evitarem, no futuro, conflitos armados”.

De igual modo os autores (id.:1-2) sublinham que:

“[...] as províncias de Manica e Sofala passaram a ser administradas pela companhia de Moçambique. As províncias de Tete e da Zambézia foram submetidas a uma administração conjunta do estado português e das companhias que arrendaram os antigos prazos. A província de Nampula e o território ao sul do Rio Save (Maputo, Gaza e Inhambane) ficaram sob administração directa do estado português”.

A este respeito, Mosca (1999) fala das dificuldades que o governo português enfrentava no concernente aos recursos económicos e humanos que obrigou a ceder parte significativa do território moçambicano às Companhias Majestáticas.

Deste modo, ficou montado o aparelho político-militar e administrativo que, embora com crescente contestação anti-colonial que culminou com o desencadeamento da luta armada em 1964, o regime colonial perdurou sem alterações consideráveis até 1974, ano em que se assinaram os acordos de Lusaka⁸ e, consequentemente, a proclamação da independência nacional em 1975. Depois destes acordos, criou-se um governo de transição, composto por dirigentes da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e por representantes do governo português. Aquele governo criou condições para a proclamação da independência nacional e a edificação da República Popular de Moçambique. Muito antes da fundação da FRELIMO em 1962, existiam já organizações políticas interessadas em ver o país livre da exploração e dominação colonial. De entre estas organizações, destacavam-se a União Democrática de Moçambique (UDENAMO), a *Mozambican African National Union* (MANU) e a União Nacional Africana para Moçambique Independente (UNAMI). Porém, Hedges *et al* (1999:249) reconhecem que:

“[...] nenhuma das organizações tinha um programa elaborado que visasse a concretização da luta contra a repressão político-militar portuguesa em Moçambique [...]. Desta forma, nos finais de 1961, a fase de avanço da luta anti-colonial, tratava, não meramente da unificação dos movimentos existentes, mas da construção de um programa e de um aparelho político, capazes de derrubar a forma específica do colonialismo em Moçambique”.

⁸ Mosca (2005), refere que os acordos de Lusaka foram celebrados no dia 07/09/1974, em Lusaka, capital da Zâmbia, entre o Estado português e a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), movimento nacionalista que desencadeou a Luta de Libertação Nacional, com o objectivo de conquistar a independência de Moçambique.

Como forma de encontrar um movimento capaz de concretizar a luta contra essa repressão político-militar portuguesa, estes três movimentos uniram-se, dando origem à FRELIMO, organização política que dirigiu a luta até à independência Nacional. No entanto, nesta luta, deve-se destacar o papel de Eduardo Chivambo Mondlane, considerado arquitecto da Unidade Nacional pelo facto de ter contribuído grandemente para a unificação dessas forças políticas. A este respeito, Gómez (1999:103) refere que Eduardo Chivambo Mondlane, “[...] já vinha trabalhando em prol da unificação das forças nacionalistas moçambicanas”. O autor (id.) refere também que apesar de muito esforço empreendido por ele, a unidade que acabava de se conseguir graças a essa unificação, primeiramente era muito frágil, havendo evidências de instabilidade e separação. Porém, a maioria dos problemas que fragilizavam a unidade nacional foram paulatinamente resolvidos no decurso da luta de libertação nacional, principalmente os relacionados com diferenças regionais e étnicas e os das estratégias de luta.

Ao longo de todo o período que perdurou a colonização, o sistema educativo foi sempre discriminatório, de carácter elitista e defendia interesses coloniais. Com início da Luta de Libertação Nacional, desenvolveu-se nas Zonas Libertadas uma educação de massas, virada para imperativos da Guerra.

1.2.3. Período pós-independência

Por forma a facilitar a análise deste novo período da história de Moçambique, e tomando em consideração a evolução histórica dos acontecimentos que marcaram o fim da dominação colonial portuguesa, optámos por dividi-lo em dois momentos distintos: 1975 à 1986 e de 1986 aos dias de hoje. Convém referir que não se trata duma separação linear ou rígida, pois que os acontecimentos dum ou de outro momento são frequentemente o corolário do momento anterior.

1.2.3.1. De 1975 à 1986

Proclamada a independência em 25 de Junho de 1975, inaugurava-se uma nova era na história de Moçambique. O novo governo formado sob a direcção da FRELIMO, com uma orientação eminentemente socialista, tratou de empreender mudanças profundas no seu funcionamento. No período posterior à independência, a FRELIMO, como único representante do povo moçambicano, lançou bases para a consolidação do novo Estado dirigido por um sistema político de partido único, partido de vanguarda do povo moçambicano. A este propósito, Gómez (id.:208) afirma que:

“As primeiras decisões do governo da FRELIMO, após a independência, caracterizam a sua intenção de construir uma democracia social e política. As nacionalizações foram um sinal claro desta tendência, visando a transformação estrutural da sociedade moçambicana e definindo o carácter de classe do novo poder [...] a FRELIMO devia dismantelar o aparelho de Estado herdado, [...]”.

Fontes da VIII Sessão do Comité Central da FRELIMO (1976, apud Gómez, id.), realçam ainda que se tratava simplesmente de eliminar ou seja, destruir o antigo aparelho deixado pelo governo colonial português e, substituí-lo por uma estrutura que correspondesse a interesses dos operários e camponeses. De facto, o governo da FRELIMO lançou uma política de reformas profundas como a substituição da propriedade privada da terra por machambas estatais⁹ e cooperativas agrícolas, extinção das profissões liberais, nacionalização das empresas, da banca, dos prédios de rendimento, da justiça, da saúde e da educação. A necessidade de reformas profundas na sociedade moçambicana evidenciada no Preâmbulo da primeira Constituição da República Popular de Moçambique é expressa por Miranda (1979:155) nos seguintes termos:

“A República Popular de Moçambique, soberana e independente, é um Estado de democracia popular em que, sob a direcção da aliança dos camponeses e operários, todas as camadas patrióticas se engajam na luta pela destruição das sequelas do colonialismo e de dependência imperialista, pelo aniquilamento do sistema de exploração do homem pelo homem, pela edificação das bases material, ideológica, político-cultural, social e administrativa da nova sociedade”.

Todavia, estas mudanças revelaram-se irrealistas, tal como referem Bragança & Depelchin (1986, apud Gómez, 1999:208):

“Esta transformação, contudo, revelou-se difícil, complexa, o calcanhar de Aquiles da revolução moçambicana, malgrado o facto de a FRELIMO quase esgotar toda a sua acção no Estado, levada pela convicção de que este devia ser o instrumento privilegiado da transformação da sociedade moçambicana”.

⁹ A expressão machambas estatais é usada para designar terrenos agrícolas ou quintas explorados pelo Estado, a semelhança dos *sovkhozes* na antiga União Soviética.

Estas medidas foram agravadas pela saída massiva de muitos funcionários portugueses e o início da desestabilização dos regimes minoritário da Rodésia do Sul antes da independência do Zimbabwe e do fim do *Apartheid* na África do Sul. Embora a transição para a independência tenha sido pacífica, Moçambique não conheceu a paz por muito tempo. Logo depois da independência, alguns dissidentes da FRELIMO e antigos empresários portugueses que tinham sido atingidos pelas mudanças do novo governo, fixaram-se na Rodésia do Sul e, apoiados pelo regime de Ian Smith e do *Apartheid*, começaram a desencadear acções de desestabilização em vários pontos do país. Foi à luz destas acções que se formou a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO).

Até 1980, ano da independência do Zimbabwe, a RENAMO continuou com a destruição de infraestruturas sociais, contribuindo grandemente para o retrocesso da economia nacional. Com a independência do Zimbabwe, o apoio da RENAMO na região passou a ser prestado unicamente pelo regime de *Apartheid*. A desestabilização provocada por este conflito interno foi agravada pelas agressões militares da Rodésia de Ian Smith e do regime de *Apartheid*, na África do Sul. Deve-se referir que a situação sócio-económica e política de Moçambique, vivida nos primeiros dez anos após a independência, teve forte influência no funcionamento de vários sectores, em particular os da agricultura, transportes, comércio, indústria e da educação.

Depois de uma década de economia centralmente planificada, em 1985 começa o processo de liberalização dos principais sectores da economia nacional. A este respeito, Mosca (1999) esclarece que nessa altura o discurso político dos governantes tendia a suavizar-se e a própria FRELIMO, em consequência das decisões saídas do IV Congresso, isto em 1984, declarava o abandono do marxismo-leninismo e, simultaneamente, as relações com o mundo exterior alteravam-se, dando mais atenção ao Ocidente do que aos tradicionais aliados do leste europeu, incluindo a então União Soviética. Assim, Sumich (2008:321), refere que:

“Após a independência, Moçambique conheceu um turbilhão de mudanças políticas e sociais. Em 1977, a FRELIMO apresentava-se como um partido marxista-leninista de vanguarda; em 1983, durante uma brutal guerra civil, foram introduzidos os primeiros esforços para uma perestroika moçambicana e, a partir de 1989, o partido começou a evoluir no sentido da democracia neoliberal”.

De facto, foram inúmeras as mudanças operadas pela FRELIMO no Moçambique independente. Pensámos que algumas destas mudanças, pelo seu carácter pouco consensual, criaram descontentamento no seio de alguns cidadãos moçambicanos que, não havendo

possibilidades de negociação, optaram por se juntar ao movimento da Resistência Nacional Moçambicana.

O autor (id.:327), afirma ainda que

“Durante a fase inicial do período socialista, o âmbito do programa da FRELIMO para a construção de uma nação moderna era a criação de um *homem novo*.¹⁰ Na perspectiva dos líderes revolucionários, este processo tinha já começado nas zonas libertadas que a FRELIMO tivera sob o seu controlo durante o período da luta armada [...]”.

De facto, o processo de formação desse homem novo deveria ser preocupação de todo o povo moçambicano. Para sua materialização foram confiados aos grupos dinamizadores que sob comando central (centralismo democrático), deveriam difundir a linha política do partido FRELIMO, Partido de vanguarda, guia do povo moçambicano.

Servindo-se das experiências das Zonas Libertadas, a educação foi posta ao serviço de todo o povo moçambicano. Os estabelecimentos de ensino que outrora serviam os interesses do colonizador foram nacionalizados, tornando-se deste modo veículo para uma educação de massas. Com a liberalização da economia a partir de 1986, o acesso à educação das camadas mais desfavorecidas ficou reduzido¹¹.

1.2.3.2. De 1986 aos dias de hoje

Com a economia já liberalizada e considerando os problemas que o país atravessava resultantes, por um lado, da própria linha política do governo e, por outro, da conjuntura político-militar do país e da região, o governo assinou um acordo em 1987 com as instituições da *Bretton Woods*, nomeadamente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), tendo estas obrigado o país a abandonar a orientação socialista. A acompanhar o processo de liberalização

¹⁰ Sérgio Vieira (1977, apud Sumich, 2008:327), explica que, “o homem novo representava uma ruptura decisiva com as encarnações anteriores – homem feudal, homem colonial e homem burguês”. Assim, Sumich (id.:ibid), refere que “o homem burguês era de importância relativamente menor na análise de Vieira, já que em Moçambique, durante o período colonial, não se tinham desenvolvido as condições necessárias à criação em ampla escala de uma burguesia independente. De muito maior importância eram o homem feudal e o homem colonial. O primeiro estava ligado à cultura e às estruturas de poder «tradicionais», descritas como desiguais, patriarcais, gerontocráticas, supersticiosas e estáticas. A última categoria, a do homem colonial, correspondia aos assimilados [...]”.

¹¹ Tomando em consideração que a educação constitui o nosso objecto de estudo, o desenvolvimento do sistema educativo nos períodos colonial, luta de libertação nacional e pós-independência será desenvolvido com mais detalhes no terceiro capítulo.

económica, o governo introduziu medidas tendentes a recuperar o tecido económico e social do país - o Programa de Reabilitação Económica e Social¹². A este propósito, em Janeiro de 1987 inicia-se a implementação de medidas do ajustamento estrutural preconizados pelos organismos supracitados e que, de acordo com Mosca (1999:166-167), tiveram as seguintes linhas de orientação:

- “Desvalorização brusca e continuada da moeda local, o Metical;
- Aumento das taxas de juro;
- Redução da oferta monetária;
- Aprofundamento das privatizações e da liberalização dos mercados;
- Controlo das importações;
- Cortes nos gastos públicos, sobretudo nos subsídios às empresas estatais;
- Apoios financeiros e com recursos materiais destinados ao sector privado;
- Controlo dos salários”.

O processo de reformas então iniciado ganhou novo ímpeto com a introdução de uma nova Constituição da República em 1990. Esta nova Constituição, diferentemente da anterior, abria espaço para a formação e o diálogo de partidos políticos, liberdade de imprensa e o direito à greve. Foi no âmbito desta abertura que se aceleraram as conversações entre o governo da FRELIMO e a RENAMO, tendo culminado com a assinatura do acordo de paz em Roma, em Outubro de 1992 e o fim do conflito armado. Foi à luz da nova Constituição introduzida que o País mudava a designação de República Popular de Moçambique para República de Moçambique.

De acordo com Gouveia (1993), o preâmbulo da Constituição de 1990, entre vários aspectos realça que “as liberdades e os direitos fundamentais que a Constituição consagra são conquistas do povo moçambicano na sua luta pela construção de uma sociedade de justiça social, onde a igualdade dos cidadãos e imperativo da lei são pilares da democracia”.

O trinómio Constituição de 1990, a assinatura de acordos de paz e as primeiras eleições multipartidárias, mobilizaram as bases necessárias para a convivência multipartidária em *prol* do desenvolvimento sócio-económico de Moçambique.

Mazula (2008), fazendo alusão à situação do período posterior à guerra civil em Moçambique, e servindo-se como pano de fundo da sua análise da experiência vivida nas três décadas de

¹² Segundo Mosca (2005:350), “o PRES, que introduz preocupações sociais no ajustamento estrutural, procura assim defender o poder, legitimá-lo e preparar as condições para a vitória eleitoral da Frelimo”.

independência nacional, identifica, por um lado, aquilo que designa por “algemas¹³ de democracia africana (moçambicana)” e, por outro, “os aceleradores, facilitadores ou pilares da democracia e, extensivamente, do desenvolvimento”. Entre vários casos mais notáveis de algemas, o autor (id.:ibid) explicita os casos de corrupção, de dívida externa, discriminação étnica, racial e religiosa e de exclusão social. Para os pilares, o mesmo autor (id.:ibid) identifica os casos de abertura política, a igualdade, liberdade e justiça social, inclusão social, cultura local, direito à informação e abertura multipartidária.

A nova fase da história de Moçambique exigia do governo da FRELIMO, saído das primeiras eleições de 1994, a reconstrução das infraestruturas sócio-económicas destruídas pela guerra e a diminuição dos problemas relacionados com o subdesenvolvimento do país.

Os Planos de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta¹⁴ (PARPA) introduzidos a partir de 2001¹⁵, constituem uma resposta aos desafios impostos pelo segundo governo da FRELIMO saído das eleições de 1999¹⁶.

Fazendo alusão aos imperativos de desenvolvimento, Mazula (2008:68) defende que

“Os desafios do desenvolvimento postulam uma democracia multipartidária como seu ambiente ecológico, a capacidade de manutenção da paz para um nível mais alto de estabilidade político-social, níveis mais elevados de literacia e capacidades críticas (capital humano) comprometidas com o desenvolvimento do país. A literacia manifestar-se-á pela existência não apenas de uma elite política, mas, e, sobretudo, pela existência de muitas elites [...] que competem numa concorrência para a conquista do poder pelo voto popular”.

De facto, entre vários desafios actuais que os moçambicanos enfrentam, pensamos que o de consolidação da democracia multipartidária constitui o desafio prioritário para o desenvolvimento sócio económico de Moçambique.

¹³ Mazula (id.:66) designa de algemas de democracia africana (moçambicana) a “[...] aqueles elementos, gestos, sinais e actos que não só dificultam como são incompatíveis com a democracia e travam a caminhada para o desenvolvimento”.

¹⁴ Convém referir que ao longo deste período, o governo da FRELIMO concebeu dois planos: PARPA I e PARPA II. O primeiro foi operacionalizado no período 2001-2005 e visava a redução da pobreza absoluta do nível de 70% em 1997 para menos de 60% em 2005. O segundo reservado para período 2006-2009 tinha como objectivo a continuação da diminuição da incidência dos índices de pobreza até 45% em 2009.

¹⁵ Cf. http://www.portaldogoverno.gov.mz/docs_gov/programa/pes2007.pdf. Consultado em 18/08/2010.

¹⁶ Não nos cabe neste estudo fazer questionamentos à volta da aplicabilidade destes planos, em virtude de não estarem ligados ao nosso objecto de estudo.

Em resumo, neste primeiro capítulo fizemos uma contextualização no espaço e no tempo da República de Moçambique. Nesta contextualização, para além da situação geográfica, procurámos de forma sucinta descrever a evolução histórica de Moçambique, diferenciando três períodos principais da sua História: Período antes da colonização, Período colonial e Período pós independência. No *Período anterior* à colonização, destacámos de entre vários aspectos, a presença em Moçambique das primeiras comunidades de caçadores e colectores e que, através de conquista, estas foram substituídas pelas populações de origem *bantu* que se fixaram por volta de 200/300 N.E., conhecedores da agricultura e da pecuária e com um *modus vivendi* sedentário. Com o desenvolvimento do Comércio internacional, a região costeira passa a ser objecto de concorrência entre vários povos da Ásia e mais tarde, dos portugueses. Neste período, o sistema educativo foi de natureza informal, caracterizado pela transmissão oral dos legados e experiências às gerações mais novas.

No *Período colonial* destacámos a penetração colonial portuguesa que culminou com a ocupação e conquista de Moçambique e, início da luta de libertação de Moçambique liderada pela FRELIMO. Com carácter elitista, a educação defendia interesses coloniais.

No tocante ao *último Período*, que culminou com a independência de Moçambique em 1975, procurámos evidenciar a conjuntura sócio-política e económica que o país viveu, sendo possível diferenciar dois sub-períodos: de 1975-1986 e de 1986 aos dias de hoje. O que caracterizou o primeiro sub-período foi a proclamação da independência nacional e a criação de bases para desenvolvimento do regime socialista, embora sem sucessos devido ao início da guerra civil. No segundo, entre várias características, pode-se evidenciar a introdução do Programa de Reajustamento Económico e Social (PRES), a adesão do país às instituições da *Bretton Woods*, os acordos de paz de Roma, a introdução de eleições multipartidárias na base do sufrágio universal e implementação dos Planos de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta. Nos primeiros anos após a independência, a educação estava ao serviço do povo mas com a liberalização da economia, o acesso das camadas mais desfavorecidas a educação ficou reduzido.

No capítulo seguinte elaborámos um quadro teórico-conceitual que, entre vários aspectos, procurará apresentar e clarificar conceitos ligados ao suporte teórico da nossa pesquisa.

CAPÍTULO II: POLÍTICAS EDUCATIVAS, EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL E DEMOCRÁTICA

1.1. Buscando conceitos: Democracia, Estado-Providência, Políticas Educativas, Cultura e Inter/multiculturalismo

Os conceitos que vamos abordar constituem uma importante dimensão daquilo que faz parte da preocupação central da nossa pesquisa: compreender em que medida as políticas educativas para a Educação Básica em Moçambique, concretamente no Município de Nampula, contemplam a diversidade cultural aí presente, no contexto de um ensino assente nos ideais democráticos e em que medida as mesmas políticas têm em atenção as expectativas face à educação da população a que se destinam.

1.1.1. O conceito de Democracia

A palavra democracia tem sua origem na Grécia Antiga. Etimologicamente, o termo provém do grego demos=povo e kratia=governo¹⁷. No entanto, a cidade-estado de Atenas foi pioneira da democracia na sua aceção clássica.

Della Porta (2003:50) refere que “a democracia é o poder pelo povo, do povo e para o povo: deriva do povo, pertence ao povo e deve ser usado pelo povo. [...] o poder dos governantes resulta da investidura popular”. Por sua vez, Miranda (1992) entende que democracia é a forma política em que o poder pertence ao povo e que este o exerce conforme a vontade que é expressa pela totalidade dos cidadãos titulares de direitos políticos. Robert Dahl (1980 apud Della Porta, 2003:50), identifica a característica fundamental da democracia como “a capacidade dos governos para satisfazer, de forma continuada, as preferências dos cidadãos, num cenário de igualdade política.”

Embora a Cidade-estado ateniense tenha o privilégio de ter sido “timoneira” da democracia, deve-se destacar que apenas um número reduzido de pessoas que detinham o estatuto de cidadão, podiam participar das decisões relativas à *Polis*, excluindo desta forma a grande maioria da população constituída pelos escravos, mulheres e estrangeiros.

A respeito do exercício do poder pelo povo, Miranda (1992:141-142) é providente ao afirmar que:

¹⁷ Cf. Enciclopédia Mirador Internacional(1990:3220)

“Não é simplesmente titular do poder no povo ou reconhecimento ao povo da origem da soberania. Não basta declarar que o poder em abstracto pertence ao povo, ou que já lhe pertenceu num momento pretérito e que ele exerceu de uma vez para sempre - dando uma legitimidade de tipo democrático. Democracia exige exercício do poder pelo povo, pelos cidadãos com direitos políticos, em conjunto com os governantes; e esse exercício deve ser actual, e não potencial, deve traduzir a capacidade dos cidadãos de formarem uma vontade política autónoma perante os governantes. Democracia significa que a vontade do povo, quando manifestada nas formas constitucionais, deve ser o critério de acção dos governantes”.

Da concepção simplista e restrita da democracia no período da Antiguidade Clássica, já descrita anteriormente, limitada às assembleias de cidadãos da *Polis* às concepções mais integracionistas da actualidade, caracterizadas pelas democracias representativa e participativa, pretendemos outrossim, reflectir sobre a evolução do conceito da democracia nos vários momentos de desenvolvimento das sociedades, privilegiando sobretudo os períodos da Idade Moderna e Contemporânea.

O ideal democrático na condução dos destinos da sociedade ressurgiu no século XVIII. Como sistema de governo e ao mesmo tempo regime político, a democracia, segundo a Enciclopédia Mirador Internacional (1990), precisou de um longo esforço de libertação dos espíritos desde a Reforma Religiosa até ao Iluminismo, desembocando na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789-1791) e na Revolução Francesa, que pôs fim às estruturas feudais e proporcionou o surgimento da democracia burguesa.

Vieira (1997) refere que para colocar novas bases de legitimação do poder, diferentemente das anteriores (baseadas no modelo organicista aristotélico com uma inspiração teológica cristã, no qual a explicação da sociedade política era feita com ligação à natureza) Hobbes, Locke e Rousseau, inspirados pelas mudanças ocorridas na época, fundaram o modelo contratualista. Vieira (id.:15-16) sublinha ainda que:

“Na sua essência, o modelo contratualista visa estabelecer a base do poder político no consenso, fundando o poder soberano. O direito criado pelo poder soberano, substitui o direito consuetudinário que era, até então, a base de legitimação dos governantes. Para tanto, utiliza-se uma categoria privada já conhecida: o contrato. A partir desta categoria, o Estado apresenta-se como máquina, como um produto artificial, em oposição à concepção orgânica da

sociedade, baseada nas castas, hegemônica na Idade Média, onde a participação do indivíduo na sociedade, seu peso e seu valor, só era considerado enquanto membro de uma classe ou estamento social do qual participava”.

Assim, o mesmo autor (id.) refere que teóricos como John Locke, Montesquieu, Hobbes e Rousseau esboçaram as primeiras formulações teóricas sobre a democracia moderna que contribuíram para triunfo da Revolução Francesa e a implantação da democracia liberal.

Locke e Montesquieu reflectiram profundamente sobre a questão da separação dos poderes. Assim, Vieira (id.) refere que a diferença na abordagem destes autores sobre a separação dos poderes, reside fundamentalmente na hierarquização dos poderes feita por Locke, em que coloca o poder legislativo na vanguarda, considerando-o como poder supremo e os outros a reboque deste. Assim, Vieira (id.) refere que ao contrário, em Montesquieu, a separação de poderes não deve implicar a hierarquização ou seja, nenhum poder deve-se colocar na vanguarda, em detrimento de outros. O que deve existir, ainda segundo o autor (id.:42) é “um sistema de controle de um poder sobre o outro produzindo-se, desta forma um sistema de equilíbrio. Com um sistema equilibrado, é possível, ainda segundo Vieira (id.:ibid), estabelecer “[...] uma melhor garantia da liberdade dos cidadãos e uma melhor estabilidade política [...]”.

Vieira (id.:45) refere também que Rousseau, um outro autor do *século das revoluções*, nas suas análises sobre a génese das sociedades humanas, conclui que o poder:

“[...] é o resultado do pacto do ricos e, portanto, produto das desigualdades. No contrato social o autor procurará estabelecer os princípios políticos sobre os quais uma verdadeira sociedade, baseada na homogeneidade, deverá se constituir, sendo, portanto, o modelo de sociedade que devemos seguir. A homogeneidade, para ele, é uma condição sem a qual uma sociedade nem sequer pode ser pensada”.

Deve-se destacar que a abordagem Rousseauiana sobre o conceito de democracia evidencia claramente algumas condições que o autor que estamos a citar considerou de *indispensáveis* para a realização dos desígnios da democracia. Essas condições são a igualdade de participação de todos os membros da comunidade política, consideração da política como esfera superior e privilegiada da actividade humana e a participação directa no poder soberano.

No entanto, Vieira (id.:96) reconhece que “[...] a participação política consiste na essência do conceito rousseauiano de Democracia”. Bobbio (1995:150) explica que Rousseau, embora se

tenha preocupado em ver uma sociedade humana democratizada, no sentido do seu pensamento, “estava convencido de que uma verdadeira democracia jamais existiria, pois exigia entre outras condições um Estado muito pequeno [...]” capaz de proporcionar encontros entre os seus cidadãos e conhecimento mútuo.

Sobre as concepções da democracia, Ramalho (2002:10) refere que elas “[...] podem ir desde a perspectiva mais substantiva, até uma perspectiva mais procedimental”. Estas concepções, ainda segundo o autor (id.), podem ser vistas em diferentes abordagens de acordo com a sequência evolutiva das épocas históricas e das particularidades de cada país ou sociedade. Como se pode constatar, são vários os autores que reflectiram sobre a democracia.

Para Tocqueville (2001:290-291), a democracia pode ser vista numa abordagem em que:

“Tudo é agitação à nossa volta. Aqui, a população de um bairro está reunida para saber se se deve construir uma igreja; acolá, discute-se a escolha de um representante; mais à frente, os deputados de um cantão dirigem-se a toda a pressa para a cidade, para darem a sua opinião sobre certos melhoramentos locais; noutro lado, os agricultores abandonam os trabalhos do campo para virem discutir a construção de uma escola ou o traçado de uma estrada. Alguns cidadãos reúnem-se apenas para declararem que desaprovam a orientação do governo, enquanto outros se juntam para proclamarem que os dirigentes da nação são os pais da pátria”.

Em Bobbio (1988:68), nota-se claramente a preocupação em relação à democracia directa, quando refere que “um sistema democrático caracterizado por representantes revogáveis é, na medida em que prevê representantes, uma forma de democracia representativa, mas, na medida em que estes representantes são revogáveis, aproxima-se, sem dúvida, da democracia directa”.

Já em Schumpeter (1984:355), a “democracia significa apenas que o povo tem a oportunidade de aceitar ou recusar as pessoas designadas para governá-lo”.

Lucas (1975) concebe democracia como espaço reservado para ouvir os argumentos e considerar os pontos de vista dos outros sistematicamente na vida nacional e, ocasionalmente nos pleitos eleitorais.

A finalizar o tratamento deste conceito, referimos aqui duas teorias da democracia fundamentadas no trabalho de Lima (1998:87): teoria elitista e teoria da democracia participativa que, segundo este autor “[...] são particularmente revelantes [...] onde os conceitos de participação e de democracia assumem significados distintos [...]”.

Dada a natureza teórica da nossa pesquisa, parece-nos que se adequa à teoria da democracia participativa pelo que, ao longo do capítulo V apresentaremos segundo os sujeitos da pesquisa, a forma de participação dos pais e encarregados de educação nos assuntos dos seus educandos. Temos consciência de que entre os académicos, já foram realizados vários estudos sobre a democracia, particularmente no que concerne às teorias democráticas, não sendo nosso interesse esgotar tais estudos.

Lima (1998:89) considera ainda que:

“O debate teórico em torno da democracia é um debate antigo, mas sempre renovado, no qual a participação [...] assume diferentes graus de importância e diferentes contornos. Tal debate é marcado por várias polémicas e oposições, de entre as quais se destaca a oposição entre a teoria elitista da democracia e teoria da democracia participativa ou teoria da democracia como participação”.

Lima (1998), refere ainda que, enquanto a teoria elitista da democracia assume a democracia como forma de dominação exercida por determinados grupos de pessoas socializadas, ou seja, de pessoas que exercem certo poder político, assumindo como garante da vida democrática e liberal do país, excluindo a participação activa de mais classes populares, a teoria da democracia como participação assenta fundamentalmente no poder do povo e este é actor principal na construção da sociedade democrática.

Havendo escassos estudos sobre a democratização da educação e do ensino em Moçambique durante o período da Luta de Libertação Nacional, nas Zonas Libertadas e pós-independência, podemos servir dos discursos políticos que foram sendo pronunciados ao longo destes períodos para descrever as manifestações dessa democratização. Neste contexto, era notório nas Zonas Libertadas, durante o período Libertação Nacional, a defesa duma escola assente na democracia popular, orientada para a formação do Homem Novo, Homem com uma ideologia marxista e leninista e isento da exploração do homem pelo homem.

Com uma luta orientada para o alcance da independência e construção das bases do Socialismo, as escolas criadas nas Zonas Libertadas eram centros de exercício da democracia popular. Sobre a concepção socialista da democracia, Giddens (1997:52), refere que “a democracia é entendida como revestindo importância fulcral para o socialismo, embora lhe seja teoricamente extrínseca”. Quer dizer, nota-se alguma ambiguidade na concepção tradicional do

termo que Lima (1998:90), resume como “governo do povo”.

Assim em resumo, podemos afirmar que em nome da democracia popular, os problemas da educação e do ensino nas Zonas Libertadas eram debatidos em assembleias populares que, para além dos guerrilheiros, tomavam parte os representantes da população e dos alunos. Com a proclamação da independência em 1975, a experiência da educação e do ensino das Zonas Libertadas foi alargada para todo o País. Nos primeiros quinze anos de independência, a escola moçambicana foi considerada com uma “base para o povo tomar o poder”. Um aspecto que não deve ser menosprezado é o facto de, tanto nas Zonas Libertadas como nesses primeiros quinze anos após a independência, não ter havido espaço para as pessoas exprimirem as suas ideias sobre alternativas possíveis na governação da educação, ou seja, as liberdades democráticas (de expressão, de associação, de reunião, de informação, de manifestação) eram suprimidas. Neste contexto, de acordo com as características apresentadas, só poderemos falar da democracia elitista, na medida em que “a participação, como princípio central para a realização da democracia [...]”, tal como afirma Lima (1998:87), era inexistente.

1.1.2. Estado-Providência

Para tipificar o conceito de Estado-Providência, torna-se necessário o recurso ao posicionamento dos partidos liberais e conservadores (Inglaterra e E.U.A) relativos à segurança social, no final das revoluções burguesas que caracterizaram a Europa e a América do Norte no decurso do século XVIII. Mais que isso, é necessário ainda mergulhar ideologicamente no contexto histórico em que tal conceito emergiu, sem contudo menosprezar a forma como evoluiu, até atingir os estados periféricos e semi-periféricos.

Giddens (1999:20), referindo-se às primeiras tentativas de intervenção do Estado explica que “as primeiras medidas de protecção social, que datam do Século XIX, foram introduzidas por liberais ou conservadores e muitas vezes foram combatidas pelos sindicatos. Porém, o Estado-providência do pós- guerra gozou de fortes apoios da generalidade da classe operária [...]”.

É necessário estabelecer diferenças entre o conservadorismo e a direita. Neste sentido, Giddens (1997:7- 8), considera que:

“«A direita» significa muitas coisas diferentes em contextos e países distintos, mas uma das principais acepções em que a expressão é usada hoje em dia remete para o neoliberalismo, cujas ligações com conservadorismo são no máximo ténues. Se o conservadorismo significa

[...] o desejo de conservar e em particular, de manter a tradição como a ‘sabedoria herdada do passado’. O neoliberalismo não é conservador neste sentido [...], pelo contrário, desencadeia processos de mudanças radicais, estimulados pela expansão incessante dos mercados. [...] a direita tornou-se radical, enquanto a esquerda procura sobretudo preservar, numa tentativa de proteger [...]”.

Bóia (2003:36) procura estabelecer diferença entre o novo e o velho liberalismo de seguinte modo:

“Aparentemente, neoliberalismo quer dizer «liberalismo novo». [...] o prefixo neo, neste contexto, não aponta para um liberalismo do tipo novo, mas antes para a recuperação do «velho» liberalismo, abandonado enquanto o Keynesianismo informou as políticas macroeconómicas do mundo industrializado. O neoliberalismo retoma a antiga «deificação» do mercado. O Estado é visto como ineficaz, logo deve abster-se de intervir naquele. A única diferença para o liberalismo tradicional reside no facto de, agora, o mercado adquirir uma dimensão mundial”.

A ideologia neoliberal internamente é contraditória na medida em que, ainda segundo o autor (id.:ibid), dum lado, luta para destruir a sua tradição, através da defesa do mercado livre e de um forte individualismo e, por outro, a sua legitimação e ligação ao conservadorismo nas áreas mais sensíveis como por exemplo a nação e a família é possível através da persistência da tradição.

Sobre o surgimento do Estado-Providência, Flora & Heidenheimer (1984, apud Mozzicafreddo, 2000:30), referem que:

“A evolução da estrutura política, desde o Estado de direito até à configuração do Estado-Providência pode [...] ser vista como resposta aos problemas que a crescente complexidade da sociedade põe a estrutura política. O Estado-Providência é [...] um fenómeno de modernização geral das sociedades: como o produto da crescente diferenciação e expressão das actividades e sectores, por um lado, e do processo de mobilização social e política, por outro”.

Na sua análise, Mozzicafreddo (2000) considera que durante o processo da sua evolução ao longo dos anos, o modelo de Estado-Providência foi variando no concernente ao sistema de acção, às representações colectivas e a forma institucional e política. O mesmo autor (id.:16-17), identifica quatro momentos de evolução do Estado-Providência:

- i) “Fase inicial 1880/1890. É o momento de estabelecimento das primeiras medidas sociais, embora de carácter de assistência residual, imbuídas de uma ideologia humanitária e de progresso social num Estado de orientação fortemente liberal;
- ii) Princípios do Século XX a 1945.-Fase de constituição de um Estado social e economicamente activo; de implementação dos principais sistemas sociais de carácter universal e redistributivo; de intervenção na economia de mercado com vista ao relançamento da actividade industrial;
- iii) Entre os anos de pós-guerra aos anos 1975/80. É o momento de consolidação da estrutura do Estado-Providência; momento de forte presença dos grupos sociais e económicos intermediários nos processos de negociação social e económica; evolução institucional da lógica dos direitos de cidadania;
- iv) De 1975/80 aos dias de hoje. Este momento caracteriza-se pela regulação e orientação macroeconómica, assim como a autonomização do sector privado, assistindo-se uma maior pluralidade na estrutura política do Estado-Providência e, simultaneamente, deprimida, como consequência do predomínio dos interesses sectoriais na definição das orientações colectivas”.

Para Afonso (2002), a história recente do Estado-Providência pode ser dividida em três fases:

- i) Pré-crise (antes de 1973);
- ii) Crise (meados a fins dos anos 70);
- iii) Pós-crise (anos 80 e seguintes).

O referido autor (id.:ibid), é ainda da opinião que a fase de pré-crise, representada por Keynes, foi relativamente estável; na fase de crise, assistiu-se a um rápido declínio da credibilidade do Estado-Providência Keynesiano¹⁸ como paradigma e ao surgimento do neoconservadorismo. E, por último, o autor (id.:117), refere ainda que:

“A fase de pós-crise, começou com a eleição de governos neoconservadores apostados em pôr de lado os objectivos e métodos do Estado-Providência Keynesiano. Portanto, a fase pós-crise parece corresponder a um alargamento do espectro ideológico da política de segurança social, embora sobretudo num sentido direitista”.

Giddens (1999), procura resumir as diferenças entre a social-democracia clássica, a chamada

¹⁸ Domingues (2005) refere que o Estado-Providência keynesiano fundamentava-se na criação do pleno emprego, de desenvolvimento dos esquemas de segurança social e ainda de justiça relativa à distribuição da riqueza nacional.

velha esquerda, e o neoliberalismo, também designado por Thatcherismo ou a nova direita. Esta diferenciação pode-se constatar no quadro abaixo:

Quadro 2: Características da Velha Esquerda versus Nova Direita

SOCIAL DEMOCRACIA CLÁSSICA (a velha esquerda)	THATCHERISMO OU NEOLIBERALISMO (nova direita)
Características	
✓Envolvimento alargado do Estado na vida social e económica;	✓Governo mínimo;
✓Primazia do Estado sobre a sociedade civil;	✓Autonomia da sociedade civil;
✓Colectivismo;	✓Fundamentalismo do mercado;
✓Administração de raiz keynesiana, juntamente com a defesa de interesses de classe;	✓Autoritarismo moral, juntamente com forte individualismo económico;
✓Limitação do papel do mercado: economia mista social;	✓Mercado de trabalho livre, como qualquer outro;
✓Pleno emprego;	✓Aceitação das desigualdades;
Igualitarismo forte;	✓Nacionalismo tradicional;
✓Estado-providência total, protegendo o cidadão «do berço à cova»;	✓Estado-providência como rede de protecção;
✓Internacionalismo;	✓Teoria realista da ordem internacional

Fonte: Quadro adaptado pelo autor através dos quadros-resumo de Giddens (1999:18)

Domingues (2005:34), descreve as origens do Estado-Providência ou, se preferirmos utilizar a designação Anglo-saxónica, *Welfare state* nos seguintes termos:

“[...] foi originalmente desenvolvido em alguns Estados dos E.U.A e no Reino Unido, sendo oferecidos aos beneficiários (desempregados) possibilidades de formação ou esquemas de trabalho subsidiados (público ou privado, neste caso com incentivos às entidades patronais que os recebam). Este sistema pretende ser subsequente ou alternativa aos habituais subsídios de desemprego ou rendimentos mínimos, atribuídos ‘mecanicamente’ durante um certo tempo enquanto o referido desemprego ou situação de carência ocorrem”.

O autor (id.:15) refere ainda que “o «Estado de bem-estar» ou «Estado-Providência» teve o seu desenvolvimento mais relevante nos países industrializados da Europa após a 2ª Guerra Mundial, em coincidência com elevado nível de crescimento económico”.

Giddens (1997:119), referindo-se à criação do Estado-Providência nos países da Europa Ocidental explica que “os elementos básicos do Estado-Providência encontravam-se criados, na

maior parte dos países do Ocidente, muito antes da Segunda Guerra Mundial, numa altura em que, pelo menos na Europa, estavam no poder sobretudo os governos da direita”.

Afonso (2002:117) fazendo alusão ao período que caracterizou o Estado-Providência depois da Segunda Guerra Mundial é particularmente incisivo, neste aspecto ao referir que:

“[...] na fase de expansão capitalista que se seguiu à II Guerra Mundial, o Estado-providência passou a ser a fórmula encontrada em muitos países para a gestão das contradições (resultantes dos interesses divergentes entre o capital humano, capitalismo e democracia, legitimação e acumulação) que se vão tornar cada vez mais agudas como resultado, por um lado, da necessidade do Estado ter uma decisiva intervenção económica e, por outro, de ter apenas condições limitadas para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais, muitas delas decorrentes do reconhecimento e expansão crescente dos direitos de cidadania, como protecção social, o acesso aos cuidados de saúde e à educação, entre outros”.

Em relação às manifestações do Estado-Providência em Portugal, país que tem ligação histórica íntima com a República de Moçambique no contexto do Império colonial português, Afonso (1998:181), refere que:

“Há um relativo consenso, entre os autores estudados, de que o Estado-Providência em Portugal só se desenvolveu [...] após o 25 de Abril de 1974. Assim, embora sendo possível identificar em períodos anteriores, nomeadamente durante a década de sessenta, algumas decisões susceptíveis de serem tipificadas como próprias de um Estado-providência, ainda que, naturalmente, muito incipiente, é na sequência da revolução de Abril que esta forma do Estado adquire alguma consistência”.

Procurando caracterizar o Estado-Providência, Sousa Santos (1993:43-44), afirma que este sistema:

“Baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objectivo fundamental de compatibilizar capitalismo e a democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal”.

Sobre o desenvolvimento do Estado-providência em Portugal, Sousa Santos (id.:ibid) é bastante cauteloso, quando afirma que:

“À luz destes atributos [atrás referenciados], o Estado português fica muito aquém de um Estado-providência, é um «semi-Estado-providência» e, em algumas das suas dimensões mais deficientes ou degradadas, pode mesmo considerar-se um «lumpen-Estado-providência». [...] não chegou a estabelecer-se nenhum pacto social e a hipertrofia da normalização estatal em detrimento da normalização contratual e cultural é tão evidente nas políticas sociais como nas relações salariais. Durante a crise revolucionária e nos dois anos subsequentes, houve uma tentativa de criação de um Estado-providência avançado, não só em termos de extensão da cobertura de riscos e da qualidade dos serviços, mas também em termos de participação democrática de grupos de cidadãos na organização desses serviços”.

Assim, se o Estado Português ficou aquém de um Estado-Providência, segundo a opinião de Sousa Santos (id.:ibid) ou, desenvolvendo um Estado-Providência “muito incipiente”, segundo Afonso (1998:181), dificilmente poderá ter sido desenvolvido em Moçambique no período antes da descolonização, uma vez que fazia parte do Império colonial Português.

O Estado-Providência, como agente regulamentador da vida política, económica e social, é caracterizado por Giddens (1999:20) como aquele que “[...] procura atingir dois objectivos: criar uma sociedade mais igualitária e proteger os indivíduos durante todo o ciclo de vida”. Contudo, não sendo possível atingir uma sociedade igualitária, Domingues (2005:53) refere que esse “[...] Estado de bem-estar viável e desenvolvido na sociedade industrial, revela-se inadequado e financeiramente insuportável na sociedade pós-industrial emergente”. É essa inadequação aliada ao seu peso financeiro que provocou a actual crise do Estado-Providência.

Tem sido frequente para os estudiosos do Estado-Providência, o uso regular dos termos “Estado de bem-estar”, “Política social”, “Bem-estar social” e “Sistema de bem-estar”. Stewart Mill (1999, apud Domingues, id.:ibid) refere que cada um destes termos tem uma significação:

- Estado de bem-estar: Termo usado para designar as principais instituições públicas do sistema de bem-estar pós-guerra (Segurança social, Educação pública, habitação entre outros), caracteriza-se pela intervenção do Estado, assegurando níveis mínimos de qualidade de vida ou distribuindo diferentes recursos que o mercado propicia;
- Política social: Actividade do Estado que consiste na redistribuição dos recursos para o

bem-estar da população;

- Bem-estar social: Por intermédio de programas sociais formalmente elaborados, o Estado procura melhorar a qualidade de vida da sua população.

- Sistema de bem-estar: Organizações e mecanismos que visam assegurar ou garantir o bem-estar social dos cidadãos e inclui organizações não-estatais de interesse não lucrativo e o sector privado com interesses lucrativos. É direccionada à acção do Estado.

De acordo com as variações internacionais em direitos sociais e na estratificação, Esping-Andersen (1993), com base no que designou de grau de desmercadorização das sociedades¹⁹, apresenta uma tipologia constituída por três regimes de “sistemas de bem-estar”: 1) o *Estado de bem-estar liberal*, orientado para o mercado, onde os níveis de protecção social são meramente residuais, típico de países como os Estados Unidos de América o Canadá e a Austrália. Segundo o autor (Id.), o grau de protecção social é mínimo, o que significa que o grau de desmercadorização destas sociedades é também mínimo; 2) o *Estado de bem-estar corporativo*, representado pela Alemanha e Áustria, fundamentalmente. Caracteriza-se por relegar para segundo plano a questão do mercado, embora os níveis de protecção social sejam mais generosos para os sujeitos integrados no mercado de trabalho e 3) o *Estado de bem-estar Social-democrata*, representado pelos países Escandinavos e onde o grau de protecção social é elevadíssimo, como se pode constatar, segundo o autor, pelo nível de vida que a classe média consegue manter mesmo quando afastada do mercado de trabalho, o que significa a existência de um elevado grau de desmercadorização destas sociedades. A principal característica deste regime é a fusão de bem-estar social com o trabalho.

Feita a apresentação das principais características do Estado-Providência na óptica dos autores ora referenciados, resta-nos concluir que qualquer tipo de organização político-administrativa e económica que concebe o Estado como agente de promoção social; organizador do tecido económico; regulamentador da vida política, económica e social em estreita colaboração com os movimentos sindicais e empresas privadas define sem dúvida o “Estado-Providência” ou seja, o “Estado de bem estar social”.

A forma política de Estado-Providência é assim aquela que possibilitará uma educação pública de massas gratuita e de qualidade, já que é dentro desta forma política de Estado que se encontram os direitos sociais de cidadania.

¹⁹ Por “grau de desmercadorização” Esping-Andersen (1993) considera o grau em que as famílias conseguem manter um nível de vida adequado independentemente da sua participação no mercado.

1.1.3. Políticas Educativas

Para uma melhor compreensão do conceito de Políticas Educativas é importante partir da distinção feita por Stoer (1998), entre *politics* que, segundo o autor, quer dizer “processo da política” e *policy* que, também segundo o autor, significa “o produto desse processo”, isto é, “as políticas em si”. A mesma distinção é feita por Charlot & Beillerot (1995, apud Teodoro, 2002:14) quando referem que “[...] em inglês se designa de *policy* (linha de conduta, modo de implementar, estratégia), mas também de *politics* (que supõe uma visão, a procura de grandes finalidades)”. Stoer (1998) refere ainda que também constitui preocupação o estabelecimento de balizas, no sentido de se determinar o que é (im)possível fazer, neste caso no domínio da educação, ou seja, o que deve ser incorporado ou excluído na (re)definição da agenda para a educação.

Sobre a concepção das políticas educativas, Teodoro (2002:14) é da opinião de que no:

“[...] contexto teórico as políticas de educação são entendidas como uma construção, e não como uma simples dedução, em resultado de um trabalho de ajustamento ou adequação das estruturas e dos meios de educação às evoluções demográficas ou económicas. As políticas de educação, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procuras sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias, e que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos”.

Afonso (2001:38), considera que:

“[...] há perspectivas analíticas que têm vindo a ganhar uma presença crescente, sobretudo na literatura que tem origem ou influência francófona, e que procuram equacionar as políticas educativas actuais essencialmente por referência à ideia de um ‘bem comum local’, que se traduziria na conciliação entre interesse público, representado pelo estado, e os interesses privados, representados pelas famílias e outras instituições, serviços ou actores locais”.

No caso de Moçambique, a conciliação dos interesses destes sectores tem sido ensombrado pela exclusão das famílias na tomada de decisões sobre as Políticas Educativas, ou seja, sempre que se faz reajustamento dos currícula, as contribuições das famílias não têm sido analisadas e tomadas em consideração, facto que cria algum descrédito em relação às políticas orientadoras no

campo da Educação Básica.

Para Codd (1988, apud Teodoro, id.:15), “[...] o estudo das políticas constitui um processo de pesquisa que pode proporcionar tanto uma base de informação sobre a qual as políticas são constituídas como uma apreciação crítica sobre as políticas existentes”. Teodoro (id.:ibid), considera ainda que:

“No primeiro caso, os objectivos dominantes situam-se ao nível de proporcionar informação que apoie o seu processo de elaboração e que produza recomendações para a sua implementação prática [...] no segundo caso, predominam objectivos centrados na análise dos processos que influenciam ou determinam a construção das políticas e os seus efeitos sobre determinados grupos sociais, bem como os valores, os pressupostos e as ideologias que estão na base da construção das políticas educativas”.

Consideramos que o nosso estudo se enquadra no segundo caso, na medida em que os nossos objectivos estão voltados para a análise, à luz da Sociologia de Educação, das Políticas Educativas enquanto “processos que influenciam ou determinam a construção das políticas” (Teodoro, 2002:15) para a Educação Básica em Moçambique, num contexto multicultural, particularmente no Município de Nampula.

Quanto à lógica da decisão em educação, Ambrósio (1992:10) considera que “decidir em Educação é, fundamentalmente, decidir em função de estratégias e modelos de desenvolvimento assumidos pelas comunidades que construíram os seus sistemas educativos”.

Quanto à entidade responsável na concepção da Política Educativa e o produto final dessa política, D’hainaut (1980:23) afirma que:

“A Política Educativa é geralmente concebida pelo poder político que, segundo a sua natureza, procura ou evita a participação dos cidadãos ou grupos que os representam, e que associa ou mantém à distância os diferentes grupos directamente interessados pela educação, em particular os que ensinam e os que são ensinados. O produto da política educativa é um conjunto de declarações de intenção relativas a orientações ou valores a promover. Estas declarações de intenção estão muitas vezes dispersas em discursos políticos, documentos oficiais ou oficiosos, e por vezes até em obras de homens políticos. É preciso pois recolher esse material e quebrar a camada superficial (discurso puramente político) para tentar descobrir as propriedades e as opções fundamentais que estão por baixo da declaração das intenções”.

Paralelamente ao nível decisional e, servindo-nos do autor anteriormente citado, apresentámos, através de um quadro-resumo, os níveis de gestão dos processos educacionais e de realização da acção educativa, numa relação recíproca entre fins, finalidades e objectivos:

Quadro 3: Níveis de Gestão dos Processos Educacionais e de Realização da Acção Educativa

Nível de decisão	Política educativa	Gestão da educação	Realização da acção educativa
Nível de finalização	Fins	Finalidades	Objectivos
Agentes	Homens políticos Cidadãos e grupos	Administradores e funcionários inspectores	Professores
Produtos brutos	Declarações de intenção	Programas	Assuntos das lições ou temas de animação
Produtos elaborados	Prioridades, opções fundamentais e valores	Perfis e programas funcionais	Objectivos operacionais

Fonte: elaborado pelo autor na base de D' hainaut (1980:24)

Como se pode observar no quadro, a acção educativa realiza-se simultaneamente em três níveis decisórios: nível da Política Educativa, nível da gestão da educação e nível da realização da própria acção educativa. Estes níveis consistem em determinar os fins da acção educativa, as finalidades que conduzem a realização das intenções da política educativa e os objectivos que exprimem resultados respectivamente.

Em relação aos desafios actuais que a educação enfrenta, autores como Formosinho, Ferreira & Machado (2000:77) são de opinião de que o vocábulo “[...] modernização passou a fazer parte do discurso político não apenas para se referir ao sector empresarial, mas também ao sector da administração pública e a outros sectores da actividade social”. Neste caso, segundo os autores (id.:ibid), na educação “[...] assistiu-se, também, a uma acentuação do discurso de modernização, passando as políticas educativas a incluir referências oriundas da lógica económica e empresarial”, o que significa, em certa medida, a introdução (ou a tentativa de introdução) de lógicas de “quase-mercado” (Dale,1997) na Educação Escolar.

1.1.4. Breve referência ao conceito de Cultura

Não podemos no entanto negligenciar o facto de que todas as crianças e jovens que frequentam a educação escolar serem actores sociais portadores de uma cultura incorporada nos processos de socialização do grupo de pertença. Neste sentido, torna-se pertinente reflectir, ainda que brevemente, sobre este conceito, uma vez que é nele que deve assentar a construção de uma educação inter/multicultural, atenta às diferenças de que crianças e jovens são portadores.

Dos autores estudados, há um relativo consenso de que o termo *cultura* assume vários significados e acepções, de acordo com os contextos e épocas históricos. Como justificação do que afirmamos, recorremos a Padilha (2004:83), quando afirma que:

“[...] ouvimos falar de cultura de paz, cultura de guerra; ela assume vários significados: ato [sic] de cultivar ou semear, conhecimento transmitido às atuais [sic] e futuras gerações, técnicas de cultivo de terra, em referência aos determinados grupos sociais, tradições religiosas de determinados países e regiões e, também relacionado à aquilo que se torna tradição, distinto e necessário na sociedade”.

Para os fins para os quais realizámos a presente pesquisa, incorporámos o termo *cultura* em referência aos costumes de determinados grupos sociais, aproximando-o da óptica da Antropologia e da Sociologia, tal como vem explicitado mais adiante.

Sobre a génese do termo *cultura*, Cevasco (2003) refere que um dos significados clássicos do termo é lavoura ou cultivo agrícola, como derivados da natureza. Cevasco (id:) refere ainda que em Inglês, o termo *Coulter* é cognato de Cultura e, como metáfora, estendeu-se ao cultivo das faculdades mentais e espirituais, passando a estabelecer-se diferenças entre os povos cultos e não cultos.

Marcarian (1976:95) fazendo alusão à evolução do termo *cultura*, refere que:

“Herder teve papel importante no posterior desenvolvimento desta concepção. O seu mérito foi ter conseguido superar o sentido axiológico de cultura que foi característico dos seus predecessores, de que uma das manifestações era a contraposição dos povos «cultos» aos «não cultos». Para Herder, e pela primeira vez, a cultura converte-se num atributo necessário de todos os povos, independentemente do lugar que ocupem na história da humanidade”.

Tylor (1871, apud Cuche, 1999:38) definia Cultura como “esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os usos e costumes e outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”. Fernandes (1999) reconhece que na óptica da Antropologia e da Sociologia, a *cultura* consiste na própria sociedade, enquanto esta oferece às pessoas e aos grupos, padrões de conduta. Para nós a *cultura* corresponde às diversas características de índole etno-cultural manifestadas pelos alunos no interior das Escolas que constituem objecto desta pesquisa.

Na perspectiva da Casa-Nova (2002:64), o termo cultura:

“[...] deverá ser entendido como um conceito dinâmico, dialéctico, composto de permanências e de mudanças, de *estrutura* e de *agência*, onde se conjugam os valores, as normas, as regras, os símbolos, os rituais, as crenças [...] que tecem os quotidianos dos sujeitos-actores e que permanecem vivos através da sua transmissão de geração em geração (a reprodução), com as dinâmicas, as interacções, as interrogações, a capacidade de “agência humana”, que estão na origem de novas produções”.

É de referir que a perspectiva de Casa-Nova sobre o conceito de *cultura*, incorpora implicitamente o conceito bourdieusiano de *habitus*²⁰, quando faz alusão à “reprodução”, no sentido de que o ser humano, como um ser social, detentor de uma cultura, consegue (re) actualizá-la e (re) produzi-la face a novas realidades.

No ambiente escolar todos alunos evidenciam a sua pertença cultural, influenciando esta pertença na sua maneira de perceber o mundo, no modo como realizam a sua escolarização e como cada um se relaciona com o colectivo escolar a que pertence, bem como no modo como os professores interagem com o seu público escolar.

Casa-Nova (2009:206), considera que:

“[...] a cultura, enquanto elemento unificador do grupo pela inteligibilidade da produção discursiva com origem num mesmo sistema classificador, é, ao mesmo tempo, um elemento de diferenciação face a outro grupo socio-cultural, a outro sistema classificador de representação e percepção do mundo. Sendo ao mesmo tempo um elemento unificador (para dentro) e diferenciador (para fora), a cultura constitui-se actualmente no elemento mais

²⁰ De acordo com Bourdieu (1972, apud Silva, 2009:78), o *habitus* é “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções”.

marcante na relação entre diferentes. E se a «cultura de superfície»(a música, a gastronomia, o vestuário) é um elemento identificador e diferenciador face ao «Outro», é no entanto a «cultura profunda» (o sistema de valores, as regras de conduta, os sistemas classificadores e ordenadores do mundo), que origina critérios de classificação e lógicas de distinção e se constitui na diferença que «incómoda» ou na diferença que se «aceita», o que significa que , mesmo quando o aspecto exterior não é denunciador de uma diferença, é a cultura profunda que se constitui nesse elemento diferenciador-denunciador da alteridade do outro”.

Mas a *cultura* deverá também ser entendida na perspectiva preconizada por Paul Wills (1974, apud Casa-Nova, 2008), como resultante de uma prática social, o que significa que a cultura deverá ser entendida como um processo em constante reconfiguração. Sem correremos muitos riscos, podemos considerar que, sempre que se processa a educação, há transmissão de valores culturais.

Para o caso da presente pesquisa, o conceito de cultura deve ser entendido na perspectiva da Casa-Nova, na medida em que na Educação Básica como um campo de aprendizagem, há um confronto entre elementos de socialização primária adquiridos pela criança no meio familiar e os de socialização secundária decorrentes no meio escolar. Este confronto, que se estende a vários grupos etno-linguísticos e culturais, manifesta-se entre o aceitar a diferença e o recusar, naquilo que a autora designa de “diferença que incomoda” e “diferença que se aceita”. É um confronto que inclui, segundo Casa-Nova (2009), tanto os aspectos da *cultura de superfície* como os da *cultura profunda*. Entre o ‘Eu’ e ‘Ele’, entre ‘Nós’ e ‘Eles’, entre a ‘minha’ ou ‘sua’ zona de origem e a ‘nossa’ ou a ‘vossa’ zona de origem.

Wieviorka (2002), ao reflectir teoricamente sobre a diferença, evidencia três elementos da diferença que ao todo, formam aquilo que ele designa de triângulo de diferença: “identidade colectiva”, “indivíduo moderno” e “sujeito”. Cada um dos vértices do triângulo é ocupado por um elemento. Assim, o autor (id.:168 e ss) considera ainda que:

“O primeiro vértice do triângulo da diferença, o mais evidente, é o da identidade colectiva – ou seja, o conjunto das referências culturais em que se funda o sentimento da pertença a um grupo ou a uma comunidade, seja esta real ou «imaginada» [...]. O segundo vértice do triângulo da diferença é o do individualismo moderno. Este faz de cada pessoa o átomo elementar de uma sociedade em que os homens teoricamente livres e iguais em direitos, participam como outros tantos seres singulares na vida moderna. Esses seres acedem ao emprego, ao dinheiro, à saúde, à educação, à habitação segundo modalidades decerto

flutuantes e inumeráveis, mas sempre enquanto indivíduos, considerados como tais tanto por si próprios como pelos outros. [...] o sujeito constitui o terceiro vértice do triângulo da diferença. No interior de uma identidade colectiva, o sujeito realiza um trabalho visando encontrar o seu próprio lugar, produz um esforço que se pode ler de várias maneiras. Pode, antes do mais, exprimir-se pela criatividade, em particular artística, pela irrupção literária, o cinema, a música, a dança [e entre outras maneiras]”.

Considerando os elementos do triângulo de Wieviorka e a realidade do ambiente escolar do local onde realizámos a pesquisa de campo, constatámos que existem várias identidades colectivas como resultado das várias manifestações etno-culturais. O indivíduo e o sujeito estão contidos nessas identidades e agem de formas variadas, incluindo-se ora excluindo-se (por acção própria e/ou por constrangimentos externos a si) elas dos demais e relacionando-se entre si ora entre os outros.

Wieviorka (2002), abre ainda um espaço de debate entre os defensores da concepção evolucionista/universalista e relativista da cultura. Os partidários da *concepção evolucionista/universalista*, segundo o autor (id.:28-29), entendem que:

“[...] todas as sociedades são susceptíveis de ser apreciadas pelo critério da sua posição relativa numa mesma escala, que conduz da selvajaria à barbárie e, em seguida, à civilização [...]. Trata-se de uma concepção que pode adaptar-se ao colonialismo e ao racismo, que muitas vezes justificou: o desprezo e a exploração exercidos sobre as populações consideradas inferiores assentam então na ideia de que estas poderão, sem dúvida, vir a ingressar na modernidade, mas de baixo para cima e que aqueles que as dominam lhes comunicam uma cultura que que não tinham ainda. Na perspectiva evolucionista, a modernidade estaria prometida à mais ampla unidade cultural, devendo a cultura plenamente realizada assumir um valor universal. Deste ponto de vista, quanto mais a humanidade progride, mais as culturas particulares são chamadas a dissolver-se naquilo que pode então receber o nome de «civilização»”.

Já os apologistas da *concepção relativista*, ainda segundo Wieviorka (id.:ibid), são de opinião de que:

“[...] cada cultura é composta por um conjunto de elementos incomparáveis. Nas suas versões mais críticas, esta concepção denuncia a cegueira etnocêntrica dos que acreditam

poder postular o carácter universal da cultura moderna, cujas pretensões nunca reflectiriam mais que o discurso de uma cultura dominante- branca, masculina, ocidental. Na perspectiva relativista [...], a diversidade cultural surge pelo contrário como sendo própria da humanidade, e o homem como função do momento e do estado da sua cultura, ao passo que cada cultura singular requer que pensemos na sua autonomia, bem como na sua continuidade, na sua estabilidade, e portanto, na sua capacidade de reproduzir”.

De facto, estamos perante duas concepções diametralmente opostas que infelizmente continuam a alimentar muitos debates nos círculos académicos e políticos dos nossos dias. Porém, Wieviorka (id.:31), procura mediar este debate, justificando que:

“A partir do momento em que reconhecemos que as diferenças culturais operam *dentro* das nossas sociedades e não apenas *entre* as sociedades [...]; a partir do momento em que comprovamos para mais que se dão a ver sob a forma de afirmações variáveis, mais ou menos estáveis, em fases constantes de decomposição e de recomposição, não é necessário nem defender um ponto de vista estritamente universalista, nem promover um ponto de vista relevando do puro relativismo. As diferenças culturais desdobram-se, diversificam-se e desmultiplicam-se no interior das sociedades mais modernas que parecem no limite inventar tradições - tal como fazem, de resto, certas sociedades menos «avançadas». [...] a modernidade contemporânea não deve ser pensada nem como o contrário, nem como a continuação, nem como a entrada em decomposição das identidades particulares, mas como uma era em que estas últimas se desenvolvem”.

Em nossa opinião, o debate seria interessante se, no lugar de se concentrar nas questões universalistas *versus* relativistas, se preocupassem em encontrar alternativas de convivência de indivíduos dentro dessa diferença cultural. No entanto, queremos também acrescentar que, não nos satisfazendo qualquer destas concepções, a concepção evolucionista/universalista da cultura, ao enfatizar a existência de apenas uma cultura em diferentes estádios de evolução, é uma concepção que potencia o desenvolvimento do etnocentrismo e do racismo, pela superioridade que está inerente ao estado “superior” da chamada cultura ocidental.

1.1.5. Breve referência ao conceito de multiculturalismo

Tal como o conceito de *cultura*, também os conceitos de *multiculturalismo* e *inter/multiculturalismo* se constituem importantes dimensões de análise para o presente trabalho. E a sua importância reside no facto de os mesmos expressarem a ideia de várias culturas em contacto, que é o que acontece nas sociedades globalmente consideradas e nas suas instituições, nomeadamente na instituição escolar.

Para Santomé (2008) o conceito *de multiculturalismo* aparece como resposta às estratégias desenvolvidas pelas sociedades para responder à pluralidade e evitar querelas entre comunidades culturais e políticas que vivem no mesmo espaço geográfico.

Stoer & Magalhães (2005:133), referem que “o multiculturalismo pretende, enquanto pensamento e prática, elaborar propostas de acção social e política em que as diferenças, sobretudo as de teor cultural, sejam geridas tendo em conta o contexto civilizacional e epistemológico [...]”.

Destas acepções, há que reter a ideia de que no *multiculturalismo* se vislumbra a ideia de coabitação de diversas comunidades culturais no mesmo espaço geográfico, sem terem que necessariamente abrir oportunidades de interacção entre essas comunidades, o que é quase impossível já que as comunidades nunca vivem de maneira isolada, num mundo já globalizado como é o nosso.

Barbosa (1996:22), considera que:

“O multiculturalismo consiste na afirmação, por parte de cada grupo, de que a sua cultura é essencialmente diferente de todas as outras. Assim, enquanto que o assimilacionismo procura chegar à negação da multiplicidade cultural, o multiculturalismo potencia-a e valoriza-a. O objectivo fundamental do pensamento e da acção multiculturalistas é manter as características específicas de cada grupo. Uma das consequências, é que os grupos culturalmente minoritários ou menos poderosos são forçados a assumir uma espécie de biculturalismo. O que, podendo ter algumas potencialidades, quer no que se respeita à sobrevivência do próprio grupo (e dos indivíduos), quer no que refere à sua integração social, não deixa também de criar um contexto propício à emergência de crises de identidade (individuais) e à criação de *gethos*”.

O que se constatou nas escolas objectos desta investigação, foi de que nos tempos livres, os alunos formavam grupinhos de acordo com as aproximações étnicas, linguísticas e sócio-

económicas, o que poderá constituir uma manifestação de resistência à integração entre diversos grupos etno-linguísticos e sócio-económicos por parte dos alunos, como também poderá significar a construção de um sentimento de segurança proporcionado pelo facto de se estar no “meio dos seus”. Como o presente estudo não engloba uma dimensão de análise e interpretação realizado junto dos alunos, estas observações ficam apenas como eventuais hipóteses a verificar em trabalhos futuros.

Cardoso (1996:14), refere que:

“A expressão prática, mais frequente de multiculturalismo em educação, traduz-se na inclusão de conteúdos étnicos no currículo, subvalorizando duas outras dimensões essenciais: o combate ao racismo e, consequentemente, a realização da igualdade de oportunidades. Este conceito de educação multicultural inclui-se no multiculturalismo dos que argumentam com as diferenças culturais, como conceitos estáticos de cultura e perspectivas relativistas que aprisionam as culturas dentro de si próprias e, desvalorizando as dimensões comuns entre elas, suportam discriminações”.

Neste sentido, Cardoso (id.:15) é ainda prudente quando afirma que:

“O multiculturalismo necessário deve definir-se a partir da crescente diversidade cultural das sociedades modernas para identificar, nessa diversidade, princípios e elementos comuns e com eles estabelecer uma cultura democrática, realista e aberta. Este multiculturalismo tem como pressuposto o facto de cada cultura está em permanente mudança por efeitos de interacções próprias da sociedade moderna que escapam às determinantes do relativismo cultural”.

Diferentemente do contexto europeu, o multiculturalismo presente em Moçambique no geral e nas escolas do Ensino Básico do Município de Nampula em particular, não reside apenas na diferença de raça, entre o “branco” e o “negro”, reside fundamentalmente na multiplicidade de etnias, fundamentadas na base de regiões, cada uma com seus usos e costumes e que, vivendo no mesmo espaço, neste caso, o espaço escolar, urge a necessidade de encontrar alternativas de convivência democrática baseadas no currículo integral, na unidade nacional, na igualdade, justiça e na prática duma educação que valoriza esta diversidade cultural.

Wieviorka (2002), diferencia duas opções mais notáveis da prática do multiculturalismo: «multiculturalismo integrado» e «multiculturalismo fragmentado». Na base desta diferenciação o

autor (id.:103) refere que:

“A primeira associa o cultural e o social, propõe leis ou medidas que se referem simultaneamente ao reconhecimento cultural deste ou daquele gupo e à luta contra as desigualdades sociais que os membros sofrem [...]. A segunda [...] assenta num princípio de dissociação. Interessa-se pela diferença cultural, mas sem assumir no mesmo movimento a questão social”.

Sobre a génese destas práticas, Wieviorka (id.:id) indica que “foram três os países que deram ao multiculturalismo [integrado] as suas primeiras expressões concretas realmente significativas: o Canadá, a Austrália e a Suécia”. Nestes países, segundo o autor (id.:107):

“[...] o multiculturalismo considera assim que diferenças culturais e desigualdades sociais procedem de um mesmo conjunto de problemas. Entende promover num mesmo movimento, e em benefício da nação ou da sociedade inteira, a participação económica das pessoas ao mesmo tempo que o reconhecimento dos seus particularismos culturais”.

Ao multiculturalismo fragmentado, o autor (id.:107) atribui a paternidade aos Estados Unidos de América, tal como pode-se observar quando refere que:

“Nos Estados Unidos, muitas vezes apresentados como o país do multiculturalismo por excelência, o enraizamento do fenómeno apresenta duas características salientes. Inscreve-se antes do mais tanto em dispositivos institucionais funcionando ao mais alto nível do sistema político e estatal – ao nível federal – como na vida social e intelectual, onde se encontra no fulcro de debates, de exigências e de práticas com origem em toda espécie de actores (minorias mobilizadas, responsáveis universitários, políticos locais, etc.). Mas remete sobretudo para a imagem da dissociação entre, por um lado, o tratamento da injustiça social e da luta contra as desigualdades que afectam mais particularmente certos grupos, e, por outro lado, a satisfação de exigências de reconhecimento cultural. Revela-se assim fragmentado, para nos servirmos de uma imagem decerto pouco matizada, ao passo que as experiências anteriores citadas se preocupavam com garantir a sua integração”.

1.1.6. Breve referência ao conceito de interculturalismo

Diferentemente do multiculturalismo, o interculturalismo tem privilegiado não só a coabitação de diversos grupos culturais no mesmo espaço geográfico, como também a interação e interdependência de pessoas e de culturas diferenciadas como condição da sua existência.

Assim, a prática de uma educação multi/intercultural equivale a coabitação, coexistência, interação e interdependência de diversas culturas. Significa, acima de tudo, como refere Rey Von Allmen (1993, apud Peres, 1999:51) o respeito pelos seguintes pressupostos:

- i) “reconhecimento da diversidade de representações, referências e valores;
- ii) diálogo de intercâmbio e interação entre estas diversas representações e referências;
- iii) sobretudo de diálogo e intercâmbio entre as pessoas e os grupos cujas referências são diversas, múltiplas e muitas vezes partilhadas;
- iv) de uma dinâmica e de uma relação dialéctica, de mudanças reais e potenciais, no espaço e no tempo. Com a comunicação, as culturas e as identidades se transformam, e cada uma participa de várias formas”.

Para Pardo (2005:71), “a interculturalidade mantém o interesse e o respeito pelos diferentes grupos e pessoas e, [...] promove o confronto de culturas, a mestiçagem, a aprendizagem e o conhecimento em conjunto” mais que isso, “estimula o respeito pelos traços de identidade de cada pessoa, mas também promove o confronto de culturas e intercâmbio”. Na educação, este confronto de culturas pode contribuir para o conhecimento holístico do património cultural expresso no meio escolar pelos diferentes grupos etno-linguísticos e culturais.

Barbosa (1996:23), refere que:

“[...] o interculturalismo estabelece uma relação dialéctica profunda das diversas culturas particulares entre si e destas com uma cultura universal: cada cultura particular contribui para a construção de uma cultura universal que é património de todos e, ao mesmo tempo, a cultura universal estabelece relações entre culturas particulares dando-lhes sentido que lhes permite ver para além de si próprias”.

Assim, no contexto educativo, o autor (id.:ibid) reconhece ainda que “uma escola intercultural está aberta à diversidade, considera-a como uma riqueza a preservar e explorar educativamente, respeita e desenvolve todas culturas que necessariamente (co)existem”.

Barbosa (id.:ibid), estabelece ainda diferenças entre o multiculturalismo e interculturalismo

nos seguintes termos:

“O multiculturalismo e o interculturalismo distinguem-se, [...] porque o segundo acentua, para lá da necessidade de conhecer as diversas culturas presentes numa dada sociedade, o facto de essa sociedade ser culturalmente tanto mais rica quanto mais interacções entre diversas culturas que a constituem promover. À educação escolar caberá, em parte, a responsabilidade de promover, desenvolver e aprofundar essas interacções bem como as competências que as tornem possíveis, em parte, a responsabilidade de promover, desenvolver e aprofundar essas interacções bem como as competências que as tornem possíveis”.

Procurando conciliar as duas perspectivas Stoer (1994), articula os prefixos *multi* e *inter* precisamente para articular a visão anglo-saxónica, que privilegia o *multiculturalismo*, com a visão francófona, que privilegia o interculturalismo. Se, de facto, os dois prefixos – *multi* e *inter* – do ponto de vista semântico, apresentam diferentes significados, do ponto de vista científico essa diferença não se apresenta como pacífica. Consideramos que, à semelhança da Casa-Nova (2002), o que se torna significativo é, por um lado, perceber a pertença ideológica dos autores que escrevem sobre estes conceitos e, por outro lado, reconhecer o *multiculturalismo* de resistência crítico (McLaren 1995) como aquele que seria capaz de, na prática, potenciar as mudanças sociais e escolares que estarão na base da construção de sociedades e escolas que se pretendem menos desigualitárias no tratamento da diferença, nomeadamente da diferença de ordem cultural.

Neste sentido, a prática intercultural no contexto da diversidade cultural presente nas escolas do Município de Nampula deve ser vista como resultado da coabitação e interacção dos vários grupos etno-culturais e linguísticos aí existentes. É frequente nos discursos dos governantes considerar essa diversidade cultural como sendo uma riqueza e património nacional, facto que deve ser valorizado por todos cidadãos para o bem da Unidade Nacional. Aliás, neste sentido, a Constituição da República de Moçambique (art.45) refere como um dos deveres que o cidadão deve “zelar, nas suas relações com a comunidade pela preservação dos valores culturais, pelo espírito de tolerância, de diálogo e, de uma maneira geral, contribuir para a promoção e educação cívicas”.

1.2. A elaboração das Políticas Educativas, a legitimação democrática e a educação multi/intercultural

Referindo-se à necessidade de construir uma escola democrática, Lima (1998:140), esclarece que:

“À educação, sobretudo à educação escolar, tem há muito sido atribuído um importante objectivo para a realização, consolidação e aprofundamento da democracia política- a preparação das crianças e dos jovens para a democracia. Reconhecendo a escola como uma poderosa agência de socialização, logo se acentuou que ela deveria estar ao serviço da democracia, proporcionando aprendizagens relevantes, transmitindo valores congruentes, estruturando oportunidades para o exercício da participação e do poder democrático”.

Neste contexto, o fundamental para uma sociedade inter/multicultural democrática é a promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais, uma educação para a negociação cultural, uma educação integrada, capaz de flexibilizar o currículo para encontrar soluções adequadas perante a singularidade que existe no seio dos alunos.

É necessário que as escolas se pautem na sua actuação pela perspectiva intercultural, orientada na construção de uma sociedade democrática, plural, humanista, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Sendo a diversidade cultural um valioso legado, as instituições escolares devem saber capitalizá-la no sentido de incorporar esta pluralidade cultural nos conteúdos curriculares. Só desta forma é possível desenvolver uma educação inter/multicultural à “medida” de todos.

Sobre a gestão escolar, Estêvão (2001:85), é da opinião de que:

“[...] o desafio que se coloca ao responsável pela governação das escolas está precisamente em saber actuar na complexidade, sem reduzir exclusivamente a um mundo, seja ele o da igualdade de oportunidades, o da gestão eficaz, do amor. Isso implica [...] que o gestor escolar, ao actuar, deverá ter em conta a legitimidade dos procedimentos de redução da complexidade, sem que, no entanto, tal exija colocar os vários mundos de acção no mesmo plano. Além disso, deve ser capaz de identificar estes princípios e a diversidade de enquadramentos na escola, compreender a racionalidade e ser capaz de mudar de argumentação quando o enquadramento se altera”.

De facto, a gestão escolar exige de quem é “timoneiro”, uma actuação multifacética, no sentido de que o gestor deve incluir no leque da sua governação todas as particularidades da escola em estreita ligação com as orientações centralmente definidas e as expectativas da sociedade quanto às finalidades do processo de ensino-aprendizagem.

Falando da justiça no campo de educação, Estêvão (id.:52) sublinha que, “[...] tal como é inseparável do conceito de democracia, assim o conceito de justiça é inseparável do de educação [...]” mas reconhece:

“[...] que a justiça não foi propriamente o conceito que primeiro se impôs no campo educativo, aparecendo antes através de outros conceitos, como os de «equidade» ou «igualdade de oportunidades», este último entendido como «direito a igual educação» ou «igual direito à educação»”.

Na governação democrática da educação, tal como indica o autor em referência, a justiça deve ocupar um lugar de destaque se tomarmos em conta que os alunos de hoje, a médio ou longo prazo, podem ocupar posições-chave de governação no país, o que a acontecer, os ensinamentos do exercício de justiça podem ser utilizados na vida prática e profissional dos antigos alunos.

Estêvão (id.:56-57), refere ainda que:

“Se, ao invés, se aceitar a ideia de igualdade complexa aplicada à educação, ela permite problematizar as várias categorias (de etnicidade, de género, de sexo, de classe) que se abrigam no conceito de igualdade e que apontam para uma «não-sincronia»²¹ de efeitos nas diversas esferas sociais e para a existência de várias hierarquias dentro até de conceitos como cidadania”.

Aqui, o autor remete-nos para a ideia de que quando se levanta a questão da igualdade em educação, é necessário especificar o campo de actuação a ter em conta, se se considerar que o termo igualdade pode ser extensivo a vários campos tal como reconhece o autor. Assim, no caso da nossa pesquisa, ao falarmos de igualdade, remetemo-nos fundamentalmente aos campos étnico-

²¹ O autor atribui a paternidade do conceito “não-sincronia” a C. McCarthy (1988). Segundo este autor (1988, apud Estêvão, 2001:57), o termo quer significar que “[...] as relações de classe, género e etnia não são necessariamente paralelas; ou seja, com este conceito o autor pretende dizer que os indivíduos ou grupos na sua relação com as instituições económicas, políticas e culturais, tal como as escolas, não partilham ao mesmo tempo visões, interesses ou desejos idênticos” (id.)

cultural, e de género para todas as crianças que frequentam a Educação Básica no Município de Nampula, local onde se direccionou a pesquisa de campo.

A terminar, o autor (id.:46-47) admite que “[...] o conceito mais crítico de justiça organizacional articula-se intimamente com a dialéctica da construção da igualdade e da diferença [...]” e, mostra-se preocupado no que diz respeito o tratamento da justiça numa organização, quando refere que:

“[...] a questão da justiça colide com uma multiplicidade de aspectos situados em vários níveis, de que se destacam: a hegemonia de determinados paradigmas epistemológicos e a sujeição dos conhecimentos rivais; o reconhecimento de que a igualização pode tornar-se uma forma de descaracterização e desqualificação, pela via assimilacionista, de outras formas identitárias discrepantes; o facto de que a acentuação de algumas diferenças pode conduzir a práticas discriminatórias ou que a política de igualdade se converte, por vezes, numa política de desigualdade [...]”.

Em nossa opinião, estes e outros aspectos que dificultam a gestão democrática e a prática da justiça nas organizações educativas devem merecer atenção especial na governação da educação, ou seja, no campo da actuação do Estado e, posteriormente na gestão de cada escola.

1.2.1. A elaboração de Políticas Educativas para a diferença cultural

Relativamente à diversidade cultural em Moçambique, Dias (2009:57) refere que:

“A sociedade moçambicana é multilingue, pluri-étnica, multiracial e socialmente estratificada. A principal característica do património cultural moçambicano é a sua diversidade. As manifestações e expressões culturais são ricas e plurais, sobretudo as ligadas às camadas «populares»”.

Assim, no contexto escolar, para construir um mundo de respeito pela dignidade de cada ser humano é importante que o aluno respeite a cultura do seu semelhante. A política educativa moçambicana define a Educação Básica como Direito Universal. O Ministério da Educação reconhece a necessidade de desenvolver projectos que visem a construção de escolas inclusivas para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças.

Ao reflectir sobre o contexto multiétnico e multicultural da Educação Básica no Município de Nampula, particularmente na relação que os alunos estabelecem entre si na escola, emergem dois

problemas ligados à inadaptação dos grupos culturalmente menos representativos, que autores como Cortesão *et al* (2000), designam por fenómenos de desigualdade e de exclusão. Estes autores (id.:8), referem que:

“Na sociedade moderna, mesmo tal como ela actualmente se apresenta, é possível identificar (em diferentes graus de intensidade e nas mais diversas combinações) situações de desigualdade e de exclusão que são, por quase todos, retoricamente conhecidos como injustas, mesmo como inaceitáveis”.

Em nossa opinião, estes fenómenos, que fornecem inevitáveis diferenças sócio-económicas, podem retratar a construção de justiça social, diálogo inter/multicultural e o plano de acesso à Educação Básica para todos.

Casa-Nova (2002:110), explica que:

“Quando falamos em educação inter/multicultural queremos com esta expressão significar uma educação que contemple a diversidade cultural em termos de classes sociais, etnias e géneros e, dentro de cada uma destas categorias, a diversidade proveniente das particularidades culturais e de formas de apropriação individuais de saberes escolares e não escolares, de contextos e de processos. Esta educação intercultural deverá [...] ter subjacente uma ‘abordagem não sincrónica’ [...] que nos sugere a possibilidade de os grupos minoritários, na sua relação e interacção com as instituições económicas, políticas e culturais, não revelarem sempre a mesma postura, necessidades, interesses ou expectativas, sendo portanto fundamental deixarmos de olhar e tratar cada classe social, etnia ou género como blocos homogéneos, uniformes mas antes como entidades culturais cujas relações sociais são complexas, contraditórias e não paralelas”.

Esta citação da Casa-Nova remete-nos para a complexidade deste conceito e para a necessidade de estarmos atentos às diferenciações internas existentes dentro de cada grupo cultural, género ou classe social.

Em relação ao crescente desenvolvimento do multiculturalismo e da educação intercultural, Stoer (2001) defende que a educação intercultural se colocou na ordem do dia por duas razões: primeiro, devido à globalização e, segundo, a educação inter/multicultural impôs-se nas agendas devido ao racismo na Europa. Para o caso de Moçambique, pensámos que o crescente

desenvolvimento do multiculturalismo, em parte se deve também à necessidade de coesão Nacional que, em muitos casos é ameaçada pelas assimetrias regionais relativas ao desenvolvimento económico, o que significa que o interesse primordial no desenvolvimento deste tipo de educação parece ser a construção de coesão nacional.

Peres (1999:104) fala-nos da incompatibilidade entre o *curriculum* monocultural e os contextos multiculturais de seguinte modo:

“A escola estandardizada, meritocrática e selectiva, o *curriculum* monocultural, o aluno padrão [...] e o professor ideal, produtos das estruturas burocrático-administrativas e das culturas hegemónicas predominantes nos actuais sistemas educativos, não se compaginam com a diversidade individual e colectiva dos contextos multiculturais”.

Peres (id. 121) refere ainda que:

“A escola deve definir-se, cada vez mais, como um lugar de encontro, diálogo, afecto, convivência, onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e intervir em actividades instrutivas/educativas, interessantes e estimulantes, independentemente das diferenças de raça, etnia, sexo, idade, religião, língua, cultura - uma escola aberta à negociação e à diversidade cultural, ou seja, uma escola multi-intercultural”.

Uma questão importante é de saber se de facto as escolas estão preparadas para oferecer estes ambientes característicos duma escola democrática. Na nossa perspectiva, pensamos que para compreender esta situação, é necessário efectuar estudos empíricos. O que se pode saber, segundo Padilha (2004:194) é que:

“A escola promove o encontro entre as pessoas e delas com outras culturas com as quais estão, mesmo que não percebam num primeiro momento, em permanente contacto e relação. Essa não-percepção é o que, muitas vezes, acaba gerando conflitos aparentemente não compreendidos porque sequer reconhecidos. É o que uma educação, numa perspectiva cultural, inter-transcultural, poderia superar”.

Neste contexto, consideramos que para além da escola, a responsabilidade da superação dessa “não-percepção”, é extensiva aos organismos e actores responsáveis pela elaboração dos currícula, pais e encarregados de educação e a sociedade em geral.

Como referimos atrás, Stoer (1994) para superar as diferenças entre a perspectiva anglo-saxónica e francófona referente aos termos multicultural e intercultural, utiliza a expressão inter/multicultural, que também adoptamos neste trabalho. A este propósito, Belchior (1999:23), refere que:

“Apesar de a Educação Multicultural (designação utilizada nos países anglo-saxónicos; países francófonos utilizam a designação «intercultural») ser para muitos autores uma abordagem que apenas equaciona os problemas escolares das minorias étnicas e de grupos sociais desfavorecidos, trata-se, segundo outros autores de um certo conceito muito abrangente”.

Assim, Quellet (1999, apud Belchior, id.:ibid) entende que:

“A educação multicultural designa toda a formação sistemática que tem como objectivos desenvolver, quer nos grupos maioritários quer nos grupos minoritários: (a) uma melhor compreensão das [...] culturas nas sociedades modernas; (b) uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; (c) uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade resultante da melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos factores sociopolíticos capazes de produzir racismo; (d) e uma melhor capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença comum à humanidade”.

Uma sociedade ou comunidade democrática, que na nossa perspectiva, aspire ao desenvolvimento de uma educação inter/multicultural, deve procurar construir liberdade e igualdade para todos, respeito mútuo pelas diversidades culturais, políticas e intelectuais, desde que estas não colidam com o bem-estar do “outro”. A escola, partindo do currículo nuclear, deve levar a cabo uma gestão flexível do currículo no sentido do estabelecimento e diferenciação, quer ao nível do planeamento, quer ao nível de execução. Esta diferenciação deve ser entendida como um meio, um instrumento ao serviço da adequação dos conteúdos e dos processos da actividade educativa aos diferentes grupos de alunos que frequentam essa escola, sem que aquela diferenciação

signifique hierarquização (Casa-Nova, 2008). Sobre esta questão da diferenciação, Stoer & Magalhães (2005:142) referem que:

“A reconfiguração da educação inter/multicultural implica desafiar a estratégia epistemológica que se fixa em torno do sujeito que pensa a diferença e não na própria diferença, e em que as suas estratégias de acção parecem centrar-se no valor táctico que a «compreensão» e a alteridade possui para a consecução de projectos em que ela é «integrada», de alguma forma ainda enquanto objecto de «preocupação» e não como agente da própria acção social”.

A este respeito, defendemos a concepção de políticas curriculares coerentes que privilegiem inovação constante do currículo, observando ao mesmo tempo, as especificidades de cada local ou região do País. Ao reflectir sobre educação intercultural, Pardo (2005:93), chama particular atenção para a responsabilidade que cabe a cada um dos intervenientes neste processo:

“A educação intercultural não é uma tarefa ou responsabilidade que caiba apenas aos professores que leccionam determinadas disciplinas como Ética ou Ciências Sociais; muito menos poderá ser considerada uma disciplina de opção. A educação intercultural é uma tarefa de todos os professores, e não apenas destes, mas de toda a comunidade escolar. É também uma tarefa das mães e dos pais, dos agentes sociais com os quais a escola estabelece, localmente, laços de coordenação: associações, técnicos e técnicas municipais, etc. E claro, é uma responsabilidade da administração educativa que tem o dever de apoiar e proporcionar a formação e os recursos necessários para se levar a cabo esta tarefa”.

Assim, a educação multi/intercultural é tarefa de todos. Cada um, com o seu saber, saber-fazer e saber-ser é chamado a contribuir para o sucesso da aprendizagem dos alunos na escola.

1.3. Modelos de conceptualização e de legitimação da diferença

A forma como é perspectivada a diferença nas sociedades Ocidentais e hegemónicas, contribui para a construção das práticas educativas face à heterogeneidade etno-cultural presente nas escolas actuais. Neste sentido, torna-se importante procurar conhecer do ponto de vista cultural, como tem sido percebida e apreendida a diferença.

Stoer & Magalhães (2005) elaboraram quatro modelos da conceptualização e legitimação da diferença, que consideramos particularmente relevantes para a compreensão das formas de perspectivar a diferença. Estes modelos estão resumidos no quadro que se segue:

Quadro 4: Modelos de Conceptualização e Legitimação da Diferença

Modelos	Principais características	Relação com a Educação inter/multicultural
1. Modelo etnocêntrico (o <i>outro</i> é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento cognitivo e cultural).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundado na boa consciência civilizacional do Ocidente; ✓ Forma de pensar, de viver e de organizar a vida das sociedades ocidentais é postulada como superior à das outras sociedades e culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relaciona-se com a educação inter/multicultural através da sua rejeição, ou seja, no domínio da educação, constitui uma abordagem monocultural.
2. Modelo da tolerância (o <i>outro</i> é diferente, mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima, a ser tolerada).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os «outros» são identificados na comunidade e fora dela; ✓ A cultura de tolerância surge como a acção daquele que tolera sobre aquele que é tolerado. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflecte-se na estruturação da educação nas sociedades europeias através do multiculturalismo educacional benigno.
3. Modelo da generosidade (o <i>outro</i> é diferente e essa diferença é assumida como uma construção do próprio Ocidente).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundado na má consciência do Ocidente enquanto paradigma social; ✓ O mundo confortável construído no Ocidente, entre muros, é culpado pela vida desolada dos «outros»; ✓ Considera que o problema do outro é o nosso problema, dado que historicamente este foi continuamente minorizado e supõe que a sua emancipação é a nossa emancipação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É uma proposta para a construção de uma educação inter/multicultural «crítica», que combate a redução das diferenças à sua componente folclórica e, opõe-se à educação inter/multicultural «benigna».
4. Modelo relacional (o <i>outro</i> é diferente e nós também somos. A diferença está na relação entre diferentes).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Defende que «Nós» e «Eles» somos partes de uma relação, o que torna a nossa posição mais frágil: Já não somos «Nós» quem tem legitimidade universal de determinar quem são «Eles»; ✓ Ao se assumir que a diferença também somos nós, esse «nós» transforma-se em «eles». 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A educação inter/multicultural realiza-se, por um lado, como lugar de encontro/confronto de diferenças e de negociação e, por outro, como o lugar ele próprio agenciado pela diferença.

Fonte: adaptado pelo autor na base de Stoer & Magalhães (2005).

Tomando em consideração que o inter/multiculturalismo significa coabitação, coexistência e interdependência entre pessoas de culturas diversas, recenseamos o *modelo relacional* como opção ideal a ser adoptada nas nossas escolas como resposta à diversidade cultural. A nossa justificação baseia-se no facto de este modelo reconhecer a diferença como elemento fundamental na relação entre “eu” e “ele”, “nós” e “eles”, mas fundamentalmente por ser um modelo onde a diferença está na relação entre diferentes o que significa, segundo Casa-Nova (2009), que a diferença existe por relação e em confrontação onde todos podem ser centrais e simultaneamente periféricos no processo de interacção (id.).

1.4. Perspectivas face à formação em educação multi/intercultural

Tal como os modelos de conceptualização e de legitimação da diferença, Cortesão *et al* (2005); Stoer & Magalhães (2005) apontam quatro perspectivas face à formação em educação inter/multicultural, conforme vem resumido no quadro que se segue:

Quadro 5: Perspectivas face à Formação em Educação Inter/multicultural

Corrente	Principais características
1. Assimilacionista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ abandono de práticas culturais próprias, pelas minorias e assunção de práticas e comportamentos concebidos nos valores da cultura dominante; ✓ anulação da diferença pelo desencorajamento da sua prática, visando o estabelecimento de uma cultura comum e universal; ✓ admite-se que as regras e os valores da sociedade dominante são válidas, indiscutíveis e próprias dumma cultura superior. Neste contexto, os grupos minoritários só lucrarão em aceitar e absorver essa cultura, tornando-se semelhantes aos indivíduos maioritários na sociedade; ✓ há evidências do etnocentrismo que nem questiona a universalidade dos próprios valores e normas (na medida em que se considera, indiscutivelmente, que eles são os que se têm de adaptar, se se é civilizado) nem percepciona o sofrimento que decorre da sua arbitrária imposição a grupos cujas raízes culturais são bastante diferentes.
2. Multiculturalismo Benigno, ou condescendente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ surge em reacção ao modelo anterior porque aquele agudiza os conflitos sociais; ✓ há mudanças no discurso político por causa de pressões, influência de autores da Sociologia e da Educação e pelos desafios da globalização; ✓ conduz a que esse <i>outro</i> seja olhado de forma benevolente. ✓ é o que, com mais frequência, informa as propostas de actuação em relação com o “outro diferente”; ✓ manifestação de atitudes de tolerância face à diferença;
3. Multiculturalismo crítico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ defende concomitância de culturas dos diversos grupos étnicos numa sociedade; ✓ alicerça-se na teoria crítica; ✓ os indivíduos mantêm as suas identidades culturais (liberdade de participar numa vida cultural e social próprias em circunstâncias iguais às das outras culturas). ✓ estimula-se, constantemente, a existência de atitudes interrogativas, questionantes do significado real de todas as situações e soluções, mesmo as que o senso comum considera como obviamente aceitáveis; ✓ prática constante de tentativa de desocultação de significados de diferentes propostas ou acontecimentos no contexto histórico e social em que têm lugar.
4. Acção anti-racista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ diz respeito a propostas de formação que pretendem ser desencadeadoras de atitudes de luta contra a discriminação e a exclusão em todas as suas formas; ✓ pretende estimular o formando a assumir atitudes explícitas de intervenção no problema de descriminação e/ ou exclusão com que se depara no seu quotidiano; ✓ maior preocupação de, em formação, dar mais poder de decisão aos grupos desapossados dos seus direitos de cidadãos.

Fonte: adaptado pelo autor na base de Stoer e Magalhães (2005); Cortesão *et al* (2000)

Deve-se referir que Stoer & Magalhães (2005: 141-142) estabelecem uma relação entre as quatro perspectivas ora referenciadas, com os quatro modelos de conceptualização e legitimação da

diferença atrás referenciados. Segundo os autores (id.:ibid), esta relação é fundamentada nos seguintes moldes:

1. “A matriz fundadora da escola para todos, pública, estatal, moderna, republicana, monocultural, é o modelo etnocêntrico que se traduz na perspectiva assimilacionista;
2. O modelo de tolerância traduz-se na perspectiva do multiculturalismo benigno que exprime a lógica estruturadora máxima da escola moderna face ao outro, perante as diferenças;
3. O modelo de generosidade é traduzido na perspectiva do multiculturalismo crítico, que surge como a resposta contra-hegemónica da modernidade ao incumprimento das suas próprias promessas. Por isso, não deixa de ser enquadrado pela epistemologia moderna e a sua tendência para pensar a diferença, não a partir do seu próprio discurso- sobretudo «emancipatório»-sobre ela;
4. O modelo relacional, pelo contrário, não se traduz na perspectiva da acção anti-racista que não é mais do que o exercício de uma perspectiva crítica. Neste sentido, esta perspectiva constitui o pólo oposto da estruturação da escola pelo modelo etnocêntrico/perspectiva assimilacionista, isto é, o oposto da escola de reprodução. Esta escola é a escola de emancipação que se torna possível devido à agência do sujeito iluminado (através da pedagogia crítica) [...]”.

Observando a questão das perspectivas face à formação em educação inter/multicultural, Sleeter (1991, apud Cortesão *et al*, 2000:13), aponta alguns condicionalismos que devem ser considerados na ajuda para aquisição de poder por parte de grupos minoritários:

- a) “se tomar em linha de conta seriamente, os aspectos fortes, experiências e metas que têm os grupos oprimidos;
- b) se ajudar os grupos a analisar e compreender a estrutura social que os oprime;
- c) se agir de forma a ajudar os grupos a alcançar, com êxito, as suas próprias metas e a terem êxito no interior das escolas e de outras instituições sociais;
- d) se ensinar aos alunos como advogar os seus interesses tanto pessoais como colectivos (este modelo é limitado na medida em que não muda as instituições mas ajuda indivíduos oprimidos a mobilizar poder no seu próprio interesse);
- e) se desenvolver capacidades de trabalhar colectivamente para a justiça social”.

Esta perspectiva de Sleeter, à luz dos modelos elaborados por Stoer e Magalhães (2005), insere-se no modelo de generosidade, onde se pretende dar voz aos oprimidos ajudando-os a libertarem-se. De acordo com os autores, a proposta que vai mais longe do ponto de vista da

categorização elaborada por Cortesão *et al* (2000), a saber, o *multiculturalismo crítico* e a *acção anti-racista*, não passam de categorizações que se inserem no modelo da generosidade, faltando uma mudança radical nas sociedades para que se possa construir o modelo relacional.²²

Cardoso (1996), nas reflexões que tem vindo a desenvolver sobre a construção de sociedades inter/multiculturais, refere vários tipos de modelos que, segundo o autor, aparecem em diferentes fases de reivindicação das minorias sobre a educação estatal neste domínio e que nós consideramos que ainda hoje são todos visíveis, com gradações diferenciadas, em diferentes sociedades.

No quadro que segue, apresentamos os modelos da sociedade de se lidar com a diversidade étnico-cultural.

Quadro 6: Modelos da sociedade de se lidar com a diversidade étnico-cultural

Modelos	Características
Assimilacionista	<ul style="list-style-type: none">✓ corresponde a 1ª etapa da história do multiculturalismo;✓ teoricamente, implica uma completa conformidade dos membros dos grupos étnicos com a cultura do grupo dominante, excluindo-se qualquer aceitação da sua cultura nativa;✓ dominou entre anos 60 e 70 nos países ocidentais desenvolvidos (EUA e Reino Unido);✓ Sendo monocultural, não é desafiador de mudanças de práticas pedagógicas dos professores;✓ as características, monoculturais e etnocêntricas, dos objectivos e processos assimilacionistas acentuam a visão problemática das minorias para a sua participação plena na sociedade.
Integracionista	<ul style="list-style-type: none">✓ surge nos fins dos anos 60 e início de 70 como resultado das pressões dos movimentos de direitos humanos, afirmação étnica e do aumento das migrações;✓ maior tolerância pela diversidade cultural, expressa por maior liberdade de expressão e promoção das culturas das minorias étnicas;✓ corresponde ao 1º nível de reconhecimento político do pluralismo cultural;✓ porém, só existia dentro de um espaço que não colidisse com a cultura dominante;✓ os discursos e as acções que veiculam e promovem as culturas das minorias ocorrem em contextos definidos pela cultura dominante✓ Na educação, os defensores do integracionismo evocam o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais de modo a combater preconceitos, a promover o auto-conceito e auto-estima dos alunos e a preparar para a vida em sociedade multiétnica.
Pluralista	<ul style="list-style-type: none">✓ indissociabilidade entre o multiculturalismo em geral e a educação multicultural em particular do conceito de pluralismo;✓ o termo pluralismo cultural tanto pode apoiar políticas segregacionistas baseadas nas diferenças, como pode significar integração com maior distribuição do poder, ou no plano educativo, pode ser utilizado para justificar algumas mudanças no sistema educativo, através de reformas ou mudanças pontuais;✓ para os críticos de esquerda do multiculturalismo liberal, apesar das boas intenções, o reconhecimento da diversidade cultural passa de uma parte de estratégias para manter a submissão e o controlo das minorias sem concessões significativas às minorias.

Fonte: adaptado pelo autor na base de Cardoso (1996:10 e ss)

²² Faltaria desenvolver um estudo semelhante em Moçambique, no sentido de se perceber em que medida os materiais pedagógicos existentes se inserem na tipologia criada por Cortesão *et al* (2000), percebendo-se assim qual o grau de construção de práticas inter/multiculturais que se pudessem considerar mais normativas ou mais emancipatórias.

Na nossa perspectiva, a proposta que deve ser feita relativamente às perspectivas a ter em consideração na construção em educação inter/multicultural, enquanto a construção do modelo relacional não se concretiza, são o multiculturalismo crítico e a acção anti-racista. Esta proposta justifica-se pelo facto de estes constituírem uma oportunidade de criação de contextos educativos capazes de favorecerem a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais, contrariamente às outras perspectivas, que consideramos uma ameaça ou obstáculo ao desenvolvimento da educação inter/multicultural.

Em síntese, poderemos afirmar que no contexto moçambicano, particularmente nas escolas primárias do Município de Nampula, muito trabalho deve ser feito no sentido de materializar as práticas de uma educação inter/multicultural no seio dos fazedores da educação (professores, alunos, gestores/directores, pais e encarregados de educação e sociedade em geral).

Como forma de sustentarmos ainda a componente teórica da nossa pesquisa, no capítulo que se segue, descreveremos e reflectiremos sobre as Políticas Educativas em Moçambique, na sua relação com os processos de globalização.

CAPÍTULO III: POLÍTICAS EDUCATIVAS EM MOÇAMBIQUE E GLOBALIZAÇÃO

O presente capítulo tem como objectivo articular as Políticas Educativas em Moçambique com o processo de globalização. O estabelecimento desta articulação é fundamental para compreender a actuação no campo das Políticas Educativas em Moçambique, das novas formas de regulação transnacional, das escalas e dos padrões de governação da Educação. Pretendemos, acima de tudo, compreender não só a actuação dos actores supranacionais no campo da Educação em Moçambique, em particular no Município de Nampula que constitui o local de estudo, como também a articulação entre os interesses locais com os nacionais e, destes com os interesses supranacionais.

1.1. Estado-Providência e Políticas nacionais

Partindo do consenso que existe entre os autores tratados por Afonso (1998), em relação ao surgimento do Estado-Providência em Portugal (após 25 de Abril de 1974), é prematuro falar deste fenómeno em Moçambique se tomarmos em consideração que este país era parte integrante do antigo “Império Colonial” português até 25 de Junho de 1975, data da proclamação da independência de Moçambique. Pode-se, sim, falar de tendência da construção do Estado-Providência ou seja, Estado de bem estar, nos anos subsequentes à proclamação da independência. Neste sentido, Mazula (1995:151), refere que:

“Um mês depois da proclamação da independência [...], o Presidente Samora Machel anunciava, entre outras medidas, a nacionalização da educação. A nacionalização da educação era uma medida [...] de impacto para o controlo das escolas e para a socialização da educação”.

Observe-se, no entanto, que durante a Luta de Libertação, a FRELIMO, dirigida por uma ala de tendência Esquerdista, mantinha contactos e apoios com os antigos países socialistas, principalmente a União Soviética, a República Democrática Alemã, os países da Europa do Leste e Cuba. Foram estes países que contribuíram para opção pela orientação socialista do novo governo moçambicano. De facto, entre vários desafios que se impunham ao governo da FRELIMO, constava a construção duma sociedade socialista, livre da exploração do homem pelo homem, implantação da democracia popular e criação duma economia socialista para garantir a satisfação crescente das necessidades de todo o povo. A Constituição de 1975, no seu artigo 11, alínea C), ao defender a

“edificação de uma sociedade de justiça social e a criação do bem-estar material, espiritual e de qualidade de vida dos cidadãos moçambicanos”, mostrava claramente o interesse do governo na promoção da previdência social. O processo das nacionalizações de sectores como Saúde, Educação, Banca, Indústria e Transporte, Habitação, entre outros, foi uma clara demonstração da necessidade de criação de bem-estar da população. No que diz respeito à Educação, é evidente a preocupação expressa pelo Estado moçambicano, através da Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação (SNE), oito anos após a proclamação da Independência:

“Na sociedade moçambicana empenhada na construção do socialismo, a educação constitui direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Ela é um meio básico para aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas do desenvolvimento socialista”.

De 1975 até aos três primeiros anos da década de 80, o Sistema Nacional de Educação (SNE) fundamentava-se nas experiências da educação adquiridas no decurso da luta armada que era a construção do socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo. Ele respondia às exigências que se impunham de momento, à estratégia de desenvolvimento socialista e estava perspectivado e planificado de forma a contribuir para a consolidação da aliança operário-camponesa e a ser agente potenciador das mudanças que se previam com a transformação do mundo rural, a socialização dos actores sociais e a industrialização do País.

Nessa altura, os discursos políticos dos governantes defendiam a garantia e o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino do SNE, permitindo desde modo a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras.

Waterhouse (2007) refere que o colonialismo português em Moçambique impôs um regime que apenas se preocupava na extracção das matérias-primas, sem contudo desempenhar algum papel social, sendo os serviços de saúde e educação providos pela Igreja Católica. O governo da FRELIMO, formado após a independência, com uma orientação socialista, tomou importantes medidas de extensão e provisão de serviços sociais básicos para a população, posteriormente destruídos pela Guerra Civil.

Querendo enquadrar o tipo de Estado-Providência que se tentou experimentar/implementar logo

nos primeiros anos de independência, buscámos o terceiro regime²³ de sistema de bem-estar, descrito por Esping-Andersen (1993) - “o Social-democrata”. A escolha por este tipo de Estado-Providência pode ser fundamentada na base de algumas características apresentadas por Moçambique nos primeiros dez anos da independência:

- i) uma economia centralizada e oposição contra qualquer iniciativa privada, rejeitando desta forma a economia de mercado;
- ii) Elevado encargo do Estado na promoção da Saúde e da Educação;
- iii) Promoção de associativismo através de cooperativas de consumo e cooperativas agrícolas e machambas colectivas;
- iv) Interesse pela satisfação igualitária das condições de vida do povo moçambicano;
- v) Abrangência ou extensão dos direitos sociais a todo o povo (educação, saúde, habitação, entre outros sectores).

Faltava, no entanto, ao Estado Moçambicano, no período caracterizado, a concretização do bem-estar social ao nível da atribuição de reformas e de subsídios de desemprego.

A caracterizar este período, Gómez (1999) é da opinião de que o controlo da banca por parte do Estado facilitou e alargou o crédito, desenvolvendo uma política de emprego e mantendo em pleno o parque produtivo.

Toda a política social do Estado estava virada para satisfação das necessidades da população, embora motivos ligados à conjuntura política e económica da época levassem estas e outras iniciativas ao fracasso total²⁴. Ao longo deste período, a educação funcionava ao serviço do povo. A escola, como instituição de ensino, tinha que servir o povo ou seja, era na escola que o povo tinha que buscar o conhecimento que permitisse dominar a ciência e a técnica. Nenhum cidadão deveria ser impedido de frequentar qualquer nível de ensino por motivos da sua condição social.

Mosca (2005) é da opinião de que, a partir de 1987, ano que marca o início da reforma económica e social, designada na altura por PRES, a intervenção do Estado no que diz respeito à vida sócio-económica da população altera-se profundamente. A orientação da economia passa a ser eminentemente para o mercado; inicia-se o processo de privatização das empresas que outrora eram controladas pelo Estado, reduzindo desta forma a intervenção do Estado. As reformas continuam na década de 1990, atingindo o sector político. A Constituição de 1990 abre espaço para a convivência

²³ Os três regimes do sistema de bem-estar descritos por Esping-Andersen são apresentados e caracterizados no segundo capítulo deste trabalho.

²⁴ Entre vários motivos do fracasso deve-se referir a persistência da Guerra Civil, superioridade dos aspectos políticos sobre a economia e incapacidade de gestão por parte dos governantes.

pluripartidária e, ao mesmo tempo, reforça o desenvolvimento da iniciativa privada. Um aspecto importante que não deve ser menosprezado é que as medidas de Reabilitação Económica ora iniciadas, conduziram ao mal estar do tecido social como consequência da redução dos salários reais, aumento dos preços da habitação, perda do poder aquisitivo dos bens agrícolas, verificando-se uma clara redução do rendimento real das famílias.

Mosca (id:345) afirma ainda que:

“Os autores são unânimes em afirmar que as diferenciações sociais se acentuaram. Por um lado, o pagamento em dólares aos técnicos moçambicanos nas organizações internacionais e a liberalização dos mercados fez emergir um número de pequenos empresários [...] ; por outro, a evolução negativa dos salários reais e dos preços dos bens de primeira necessidade, a redução das acessibilidades aos serviços, a perda do poder aquisitivo dos pequenos produtores, etc., dão claras indicações da tendência do aprofundamento das desigualdades sociais”.

Apesar desta situação, as autoridades governamentais continuaram a formalizar o bem-estar social de todo povo. Esta preocupação pode ser encontrada na Constituição de 2004, onde se pode ler o que se pretende:

“Artigo 11, alínea c): edificação de uma sociedade de justiça social e criação do bem-estar material, espiritual e de qualidade de vida dos cidadãos.

Artigo 96: A política económica do Estado é dirigida à construção das bases fundamentais do desenvolvimento, à melhoria das condições do povo [...].

Artigo 97: A organização económica e social da República de Moçambique visam a satisfação das necessidades essenciais da população e a promoção do bem estar social [...].”.

Foi com base nesta preocupação que se criou, em 1994, o Ministério para a Coordenação da Acção Social e que posteriormente foi designado de Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social, Ministério da Mulher e Acção Social no segundo e terceiro mandatos do governo da Frelimo, respectivamente. Faleiros (1991, apud Quive, s/d:2) refere que “a preocupação pela protecção social para os mais fracos deu origem à colaboração entre o Estado, empregadores e empregados que impulsionaram o surgimento do primeiro sistema de providência social”. No caso de Moçambique, essa colaboração a que o autor se refere, e sempre que a realidade obriga, conduz à reuniões tripartidas - Governo, Empregadores e Empregados - estes últimos representados pela central sindical dos trabalhadores, para discussão dos salários a aplicar em face a inflação da moeda nacional e constante elevação de custo de vida dos trabalhadores. Ao longo da história de

Moçambique pós-independente, construíram-se, segundo Quive (id. :3). “[...] estratégias de protecção social diferentes e divergentes, de acordo com a forma como os direitos cívicos, políticos e sociais foram-se constituindo”. Este pensamento pode ter enquadramento se tivermos em conta as contribuições de Barbalet (1989:19) que defende a ideia de que “[...] os diferentes elementos da cidadania têm diferentes bases institucionais e, em alguns aspectos significativos, histórias diferentes”.

Quive (id. :2), esclarece ainda que “[...] actualmente, a protecção social é parte integrante dos Direitos Sociais veiculados pela Política Social de cada país e nisso Moçambique não foge a regra”. De facto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, anos depois da vitória dos regimes democráticos sobre os regimes autoritários nazi-fascistas no final da Segunda Guerra Mundial defende a implantação dos Direitos Sociais, apelando aos Estados para sua observância e operacionalização nas políticas nacionais de cada país. No caso de Moçambique, a *Lei 8/85 de 14 de Dezembro* (Lei do Trabalho), abre espaço para a criação de um Sistema de Segurança Social e, através do decreto-lei número 17/88 cria-se o Instituto Nacional de Segurança Social (INSS), instituição gestora do regime de segurança social dos trabalhadores das empresas públicas, privadas e mistas em Moçambique.

Faleiros (2000:47) é da opinião de que “no domínio dos seguros sociais, o Estado, geralmente, age como uma companhia privada que, com antecipação, desconta as quotas e cobre certos riscos”. O autor (id.:47) considera ainda que:

“[...] o Estado é apresentado como árbitro neutro, acima das classes e dos grupos sociais. Por intermédio do Estado-árbitro vão ser favorecidos os mais desfavorecidos no mercado, em razão de insuficiência pessoais ou individuais, de rendimento, de organização e de estatuto. Em princípio, o Estado deve restabelecer o equilíbrio social e económico do mercado para que todos possam retirar daí certas vantagens”.

No caso de Moçambique, a Comissão Consultiva de Trabalho, órgão que é composto pelo governo, representado pelo Ministério do Trabalho, empregadores, através do sindicato dos empresários, e trabalhadores, representados pela sindical central dos trabalhadores, discute anualmente, na base dos indicadores previamente acordados pelos respectivos parceiros sociais, o salário que deve ser aplicado nos diferentes sectores de actividades, tomando como referência a evolução do tecido macro-económico do país. Da discussão, a Comissão Consultiva de Trabalho

envia a proposta para o governo onde, em sessão de Conselho de Ministros é produzido e aprovado o documento final. Nestas circunstâncias, Faleiros (id. :49) considera que:

“O Estado é assim considerado, como «agente principal» que age pela sociedade civil, para tornar acessível este mínimo para «protecção» [sic] material dos indivíduos. O Estado se apresenta como o protetor [sic] dos fracos, como meio de satisfazer as necessidades sociais, pelas medidas legais que compensem as fraquezas dos indivíduos, pela introdução dos direitos sociais. Esta compensação se justifica em nome de uma justiça distributiva, da equidade ou da igualdade de oportunidades”.

A promoção do emprego no meio rural tem encontrado eco através da disponibilização anual por parte do Estado, de valores monetários não inferiores a 7 milhões de meticais. Autores como Francisco (2009) questionam a sua viabilidade e sustentabilidade pelo facto de carecerem de ligações adequadas ao sistema financeiro e produtivo do País. De facto, a iniciativa é considerada por muitos cidadãos como interessante, não obstante merecer alguma dúvida no que diz respeito aos mecanismos da sua gestão.

No geral, tomando em consideração que o país tem um orçamento dependente da ajuda externa e com um elevado índice da dívida externa, associado a um passado histórico conturbado, podemos dizer que o sistema de protecção social em Moçambique ainda está em fase embrionária, portanto, em fase de formalização, pelo que se considera não se poder afirmar a existência de um Estado-Providência. Francisco (2009:1), considera que “[...] quando se fala de protecção social em Moçambique [...], as atenções centram-se nas formas de protecção específicas, com inspiração em modelos de um certo tipo de Estado-Providência que Moçambique dificilmente irá conseguir imitar”. Para sustentar a sua afirmação, o autor (id.,ibid) busca a actual Lei de Protecção Social 4/2007 e aponta como uma clara evidência os princípios universalistas que na sua opinião, não são cumpridos nem respeitados, porque as condições institucionais não o propiciam. Se se considerar que o Estado-Providência deve ter suporte económico suficiente para fazer frente às dificuldades da população e, particularmente dos trabalhadores, então em Moçambique não existem condições suficientes para se pensar que a pequena expressão de protecção social existente é indicativo de Estado de bem-estar, o que significa que o Estado-Providência que se procurou implementar anteriormente a guerra civil e os princípios jurídicos então defendidos, para a actual conjuntura nacional e supranacional, não se tem conseguido concretizar.

1.2. Evolução do Sistema educativo em Moçambique

Tendo em atenção a história de Moçambique, é necessário diferenciar três momentos distintos da evolução histórica da educação, associada à evolução histórica do próprio país: i) educação durante o período colonial, ii) educação nas Zonas Libertadas e iii) educação no período pós-independência.

1.2.1. Educação durante o período colonial, uma educação excludente

Em relação ao período colonial, Mondlane (1975:37) refere que “[...] a população africana era dividida em *assimilados*, minoria diminuta que tinha adoptado um estilo de vida essencialmente português, e os *indígenas*, que eram a grande maioria da população africana”. Mondlane (id. ibid) ainda é da opinião de que:

“O Estado Novo de Salazar, nos anos trinta e quarenta, continuou esta política [...]. Estabeleceu-se em todos os territórios africanos um *regime de indigenato*. A População africana foi dividida em duas categorias distintas: *indígenas* (africanos não assimilados) e *não indígenas* (qualquer pessoa que tivesse pleno direito da cidadania portuguesa, incluindo os africanos assimilados, embora na prática estes fossem muitas vezes olhados como uma terceira categoria). O *indígena* não tinha direito a cidadania, era obrigado a trazer um cartão de identidade (*caderneta indígena*) e estava sujeito a todas as regulamentações do *regime do indigenato*, que obrigava à prestação de trabalho, lhe proibia o acesso a certas áreas da cidade depois de escurecer e lhe autorizava um número reduzido de lugares de divertimento [...]. O não indígena tinha, teoricamente, todos os privilégios da cidadania portuguesa”.

Moçambique, sendo uma das colónias portuguesas em África, não fugiu à regra, estando sujeito a esta legislação, durante muito tempo, embora com alguma dose de hibridismo nos últimos anos da colonização. O sistema de ensino vai obedecer ao mesmo critério de divisão da população. Esta posição é assumida ainda por Mondlane (id. :61), quando descreve que:

“Há duas categorias no sistema escolar dos territórios portugueses: 1) as escolas das missões católicas romanas, cuja principal função é ministrar aos africanos a instrução primária; 2) o sistema escolar oficial, mais sofisticado, destinado aos brancos, asiáticos e *assimilados*. As escolas para africanos estão organizados de seguinte modo: *Ensino rudementar* (chamado

ensino de adaptação depois de 1956, ou *ensino missionário*) - Segundo a Lei nº 238, de 15 de Maio de 1930, e a Concordata de 1940, a finalidade desta educação «rudimentar» é «conduzir gradualmente o *indígena* duma vida de selvajaria a uma vida civilizada». Este programa é da inteira responsabilidade das missões católicas, embora algumas missões protestantes tenham autorização para também dirigir algumas escolas. Os anos deste ensino são chamados: *iniciação* (jardim-de-infância), *1ª classe* (1º grau) e *2ª classe* (2º grau). *Ensino primário*- Este programa destina-se aos alunos que passaram o *ensino de adaptação*. Compreende a *3ª classe*, *4ª classe* e *admissão* (preparação para admissão ao liceu). As escolas para os europeus, *assimilados* e outros são organizados do seguinte modo: *Ensino primário*, programa de cinco classes (desde 1952, em que foi acrescentada a 5ª classe), das quais a última é obrigatória para entrada no liceu. *Ensino liceal*, que inclui o *1º ciclo* (dois anos), o *2º ciclo* (três anos) e o *3º ciclo* (dois anos). O 3º ciclo destina-se àqueles que se preparam para entrar numa Universidade Portuguesa”.

As autoridades portuguesas fizeram o esforço de orientar o ensino aos objectivos pretendidos com a colonização. Assim, a Lei nº 2.025/47 (apud Mazula, 1995:86), indica que «nas escolas de todos os graus e ramos de ensino serão ministradas, na medida do possível, noções e conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da mentalidade colonial e da colaboração imperial». Como forma de distrair a comunidade internacional, que estava preocupada com o regime colonial, as autoridades portuguesas introduziram em 1964, reformas que de forma aparente, aboliram o Estatuto do indigenato porque na prática, tais reformas revelaram-se ineficientes e não trouxeram melhorias ao ensino reservado aos nativos.

Um aspecto que não deve ser negligenciado é o papel desempenhado pelas missões religiosas, particularmente as da Igreja Católica no ensino em África. A este propósito Mondlane (1975:70) sendo produto do ensino de uma dessas missões, reconhece o seu papel, justificando nos seguintes termos:

“Toda a responsabilidade de educar o povo africano foi entregue à Igreja Católica, apesar do facto a esmagadora maioria dos africanos não serem cristãos. E a isto acresce o encargo de preparar aqueles africanos que pudessem tornar-se assimilados à cultura portuguesa. Os portugueses acreditavam que há mais probabilidade de um africano se tornar um português completo se ele for católico”.

No entanto, Mondlane (1975) reconhece que apesar do esforço empreendido pelas missões

protestantes no ensino dos africanos, as autoridades coloniais desconfiaram dos missionários protestantes, considerando que os mesmos estavam a veicular no seio da população mensagens de desnacionalização dos nativos e, esta desconfiança, era extensiva aos missionários estrangeiros da Igreja Católica.

O que se constatou em todo sistema de ensino colonial português em África foi o seu carácter discriminatório, ao admitir a separação dos chamados indígenas com o resto dos grupos sociais formados pelos europeus, asiáticos e “assimilados”. Um outro aspecto não menos importante é o facto de as autoridades coloniais não terem conseguido, durante todo o período que levou a colonização, estender uma rede de ensino abrangente, limitando-se apenas aos poucos centros urbanos que existiam na altura e à pouca população, na sua maioria de origem europeia.

1.2.2. Educação nas Zonas Libertadas, uma educação de massas orientada para a guerra

Após a fundação da FRELIMO em 1962, na vizinha República Unida da Tanzânia, seguiu-se uma intensa fase de preparação da guerra que, Mondlane (1975:135 e ss) resume nos seguintes termos:

“Para criar condições para uma luta armada bem sucedida, tínhamos, por um lado, que preparar a população de Moçambique; e, por outro lado, recrutar e treinar pessoas para as responsabilidades que tal luta viria impor. Havia já, em Moçambique, os rudimentos duma estrutura através da qual o trabalho de preparação poderia continuar. O problema de treino não envolvia apenas o aspecto militar. As deficiências do sistema educacional português significavam que o nosso movimento tinha uma enorme falta de quadros em todos os campos. Podíamos compreender que o bom resultado da futura acção armada criaria a necessidade de gente com qualificações técnicas e certo nível de educação básica. [...] o estado de ignorância no qual quase toda a população tinha sido mantida dificultava o desenvolvimento da consciência política e ainda mais o desenvolvimento do nosso país depois da independência. Tínhamos e temos, a tarefa de recuperar anos de diligente negligência sob o domínio português. E, assim, foram concebidos lado a lado um programa militar e um programa educacional, como aspectos essenciais da nossa luta”.

Para Mazula (1995) o processo de formação da Frelimo na Tanzânia significava, por um lado, o culminar de um longo período de resistência do povo moçambicano contra o colonialismo português e, por outro lado, era o início de novos desafios e novas contradições que levariam à construção e

consolidação da unidade nacional e edificação de um Estado-Nação²⁵.

Diferenciando os objectivos do sistema de ensino colonial do ensino praticado nas Zonas Libertadas, Gómez (1999:92) refere que:

“A escola do colonialismo [...] estava direccionada para servir os seus interesses em clara contradição com os interesses económicos, políticos, sociais e culturais da população africana. Contrariamente, a escola nascida da luta pela libertação deveria formar o homem moçambicano, livre da opressão e de alienação coloniais, capaz de recuperar, individualmente e colectivamente, a sua história e dignidade”.

Gomez (1999) refere ainda que a necessidade de libertar a terra e os homens do domínio colonial, fez com que os militantes da FRELIMO concebessem uma educação ao serviço do povo moçambicano.

Mazula (1995:104), fazendo alusão sobre a génese das Zonas Libertadas em Moçambique, refere que “à medida que a guerra de libertação nacional foi avançando, foram surgindo territórios fora do controlo da administração portuguesa sendo ocupados pela FRELIMO. Esses territórios passaram a ser chamados de «zonas libertadas»”.

No entanto, as primeiras “zonas libertadas” foram criadas nas actuais províncias de Cabo Delgado e Niassa, pelo facto de se localizarem no extremo Norte, junto à fronteira com a Tanzânia, país que serviu de base para a fundação da FRELIMO e, posterior preparação da guerra. A medida que a guerra avançava para as actuais províncias do centro do País, criavam-se aí novas zonas libertadas e intensificava-se o ensino no seio dos combatentes.

Mazula (id. :105) falando do modelo organizacional das zonas libertadas refere que “as zonas libertadas deixavam de ser espaço restrito a um grupo, a uma categoria social, a uma comunidade linhageira ou aldeã, para tornar-se espaço nacional mais aberto, não sem contradições, caminhando para relações sociais trans-étnicas e intra-raciais”.

A questão organizacional das zonas libertadas era vista por Machel (1979, apud Mazula, id. :ibid) numa perspectiva mais nacional, em que a unidade nacional deveria transcender qualquer manifestação tribal. Este pensamento é expresso na seguinte frase: *«Morra a tribo, para que nasça a Nação»*

²⁵ O Estado-Nação referido por Mazula, não deve ser entendido na acepção clássica da palavra, uma vez que a nação que se impunha construir, resultaria da coabitação de vários grupos etno-linguísticos e culturais, o que contraria o sentido clássico da palavra.

Durante a Luta de Libertação Nacional, a educação era uma questão que preocupava os militantes da FRELIMO, uma vez que estes na sua maioria eram desprovidos de educação básica e, a guerra impunha uma mínima escolarização. Esta preocupação é manifesta por Gómez (1999:130) quando afirma que:

“Desde a sua fundação, a FRELIMO foi consciente de que no campo educacional muitos e grandes eram os desafios que devia enfrentar. A sua concepção de educação, assim como a concepção sobre o tipo de sociedade que deveria ser construído, não estavam claramente definidas, desde o começo. Foi no decorrer da luta que a FRELIMO foi formulando, modelando o seu projecto educacional, [...] a FRELIMO foi perfilando um tipo de escola ligada ao povo, às suas causas e interesses”.

Quanto aos mecanismos de funcionamento das escolas criadas nas “zonas libertadas”, Mondlane (1975) refere que por falta de recursos humanos devidamente preparados, o grau de instrução ministrado nas referidas escolas não passava do rudimentar, orientado para necessidades das crianças tendo em conta o seu contexto cultural, aliado ao contexto da luta nacional. Incluía disciplinas como a Língua Portuguesa, História e Geografia de Moçambique, e, entre várias matérias, destacava-se a leitura, a escrita, aritmética e o civismo. Paralelamente ao ensino, as escolas praticavam agricultura e outras actividades afins e o ensino mais especializado era feito no Instituto de Moçambique a funcionar em Dar-es-salam, na República Unida da Tanzânia.

O que se deve perceber em todo esse processo de ensino nas zonas libertadas foi a necessidade de, mediante as exigências da guerra, moldar uma nova sociedade, livre dos preconceitos coloniais e capaz de compreender a necessidade da guerra, levando-a até à independência nacional.

1.2.2. Educação no período pós-independência, uma educação inclusiva?

Proclamada a independência nacional, que era o objectivo central da luta armada, a FRELIMO inicia um programa de construção da nação moçambicana, com uma orientação eminentemente socialista. Esta ideia é claramente manifesta no Relatório do Comité Central da Frelimo ao III Congresso, realizado em 1977, Frelimo (1977 apud Gómez, 1999:258), quando expressava “[...] que a Constituição da República visava a edificação das bases políticas, ideológicas, científicas e materiais da sociedade socialista”.

Quanto ao sector de Educação, Gómez (id. :221) afirma ainda que:

“Síntetizando a sua experiência educacional e tendo presente a sua estratégia política para o sector da educação, desenvolvida durante a luta de libertação nacional, a FRELIMO orientou o Governo de Transição para que a instrução, a educação e a cultura fossem colocadas prioritariamente ao serviço das massas oprimidas e humilhadas pelo sistema de exploração colonial e capitalista. A educação foi concebida como instrumento fundamental para resgatar a dignidade do povo moçambicano, a sua cultura e ao mesmo tempo, dar sustentação ao projecto sócio-político da FRELIMO”.

Na verdade, a experiência vivida nas “zonas libertadas”, no campo de educação, vai ser importante nesta nova fase da história de Moçambique. No que diz respeito às primeiras acções da Frelimo e do Governo, Mazula (1995:151) sintetiza-as nos seguintes termos:

“A intervenção da FRELIMO foi de natureza política, enquanto o Ministério da Educação e Cultura se concentrou mais na sua estruturação e na organização das Escolas. As intervenções procuravam corresponder à natureza da revolução, no sentido de processo. Havia consciência de planificar as acções de médio e longo prazo com conhecimento profundo da realidade, que se inserissem no projecto político global e ultrapassassem a dimensão do imediato. Porém, a prioridade foi responder aos desafios imediatos e mais gritantes”.

Seguindo as directrizes revolucionárias, no mesmo ano da independência, foi realizado na cidade da Beira, o primeiro Seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério de tutela. Este Seminário reuniu professores primários e secundários e quadros com experiência acumulada em matéria de educação nas zonas libertadas, tendo se discutido, entre outros assuntos, os mecanismos para implementação nas escolas; os princípios da ideologia da FRELIMO, assim como os métodos de organização que deviam ser seguidos. Sobre como as escolas deviam se organizar, Gómez (1999) faz referência à elaboração dum documento designado «Organização Política e Administrativa das Escolas» (OPAE), instrumento que pretendia introduzir um novo ambiente, capaz de favorecer a implementação e desenvolvimento da democracia popular nas escolas. Este documento, segundo Mazula (1995:152):

“[...] definia os métodos de trabalho colectivo, métodos de direcção, apontava formas de

democratização e aprendizagem do exercício do poder, através de colectivos de alunos e professores e dava orientações para a Ligação Escola-Comunidade (LEC)''.

Todavia, Machel (1979, apud Mazula,1995), refere que a OPAE, como documento de orientação, nunca proporcionou às escolas os resultados esperados, em virtude de não corresponder a realidade concreta das escolas.

Quanto às acções a realizar a curto prazo, levadas a cabo pelo Ministério de Educação, Mazula (id.:ibid), identifica as seguintes:

- i) “a alfabetização de adultos como prioridade principal, promovendo campanhas de alfabetização;
- ii) a educação primária passa a ser um direito para todos os cidadãos moçambicanos;
- iii) o ensino secundário é orientado a criar cursos intensivos para elevação do nível académico dos trabalhadores;
- iv) o ensino técnico-profissional passa a ser uma das prioridades,
- v) alteração dos programas e dos métodos de ensino”.

1.2.2.1. Introdução do Sistema Nacional de Educação

Para Gómez (1999), as mudanças no sector de educação continuaram em curso, de tal modo que, em 1983, numa sessão da Assembleia Popular, foi aprovada a Lei do Sistema Nacional de Educação, instrumento que, em linguagem jurídica sintetizava as linhas gerais do Sistema. O processo de elaboração do Sistema Nacional de Educação (SNE) foi antecedido de debates públicos, num ambiente de democracia popular, principalmente no seio dos académicos e funcionários do sector da educação. Assim, Gómez (1999:350) refere que o texto final do SNE “[...] sofrera algumas alterações em função das sugestões e preocupações recolhidas do amplo debate popular a que este fora submetido”

Deste modo, os fundamentos do SNE orientavam-se pelas experiências da educação, a partir dos tempos de luta armada, até à altura em que se pretendia construir o Socialismo, estendendo-se aos princípios universais do Marxismo-Leninismo. De acordo com Moçambique (1983), defendia-se a escolaridade dos operários, camponeses e dos seus filhos em todos os níveis de ensino ministrados no país.

Assim, paralelamente aos fundamentos ora descritos, Moçambique (1983: 24) refere que o SNE apresentava os seguintes princípios gerais:

- a) “A Educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- b) A educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um factor impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país;
- c) A educação é um instrumento principal da criação do *Homem Novo*, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução;
- d) A educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património científico, técnico e cultural da Humanidade;
- e) A educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição”.

Em ligação aos fundamentos e princípios apresentados, Moçambique (id. :24) refere que as autoridades da educação definiam como objectivo central do SNE, “[...] a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista [...]”. Segundo esse diploma legislativo (id. :ibid), o objectivo central era desdobrado nos seguintes objectivos gerais:

- a) “Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica e cívica;
- b) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- c) Introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do País, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos;
- d) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso a formação profissional;
- e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista;
- f) Formar cientistas e especialistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da investigação científica;

- g) Difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional;
- h) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- i) Fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para a consolidação do poder popular, profundamente inseridas na comunidade”.

Quanto à estrutura, Mazula (1995:182) descreve que:

“O SNE é constituído por cinco subsistemas: o Subsistema de Educação Geral (SSEG); de Educação de Adultos (SSEA); de Educação Técnico-Profissional (SETEP); de Formação de Professores (SSFP) e de Educação Superior (SSES). E estrutura-se em quatro níveis: Primário, Secundário, Médio e Superior”.

Mazula (id. ibid) refere ainda que na estrutura, o SNE diferencia-se do sistema educativo colonial pelo facto de este último apresentar uma estrutura fragmentária, havendo ausência de ligação entre diversos ramos de ensino, o que naturalmente, não acontece com o SNE, uma vez que este, orienta-se na unicidade do sistema; na correspondência entre objectivos, conteúdos e estrutura da educação e possibilita a articulação e integração de todo o sistema.

O SNE, já aprovado em 1983, através da lei 4/83 de 23 de Março, foi introduzido de forma gradual, ou seja, foi introduzindo-se uma classe em cada ano lectivo, tendo-se iniciado com a 1ª Classe em 1983. Como resultado de mudanças sócio-económicas e políticas que o país conheceu ao longo dos primeiros quinze anos da sua independência, o SNE foi reformulado pela lei 6/92 de 6 de Maio, a qual produziu alterações significativas quanto ao seu conteúdo. Depois da reformulação, e segundo Moçambique (1992:104) o SNE, passou a orientar-se pelos seguintes princípios gerais:

- a) “a educação é direito e dever de todos os cidadãos;
- b) o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- c) o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República;
- d) o ensino público é laico.”

Como refere Moçambique (1983:24), em consequência da nova realidade sócio-económica e política, o figurino de princípios do SNE reformulado, omite expressões do diploma anterior tais como:

- i) “[...] igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino [...] ;
- ii) [...] reforça o papel dirigente da classe operária e aliança operário-camponesa [...] instrumento principal da criação do *Homem Novo* [...]
- iii) baseia-se [...] nos princípios universais do Marxismo-Leninismo;
- iv) [...] é dirigida, planificada e controlada pelo Estado [...]”.

Em relação aos objectivos gerais do SNE, o diploma legislativo de 6/92 reformulou-os nas seguintes modalidades:

- a) “erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- b) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- d) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica;
- e) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
- f) formar cientistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- g) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo”.

Assim, e segundo o mesmo documento, as principais mudanças incidem na omissão de expressões como “Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica [...] ; [...] educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista; fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para consolidação do poder popular [...]”. Nota-se também a omissão do objectivo central que vincava a formação do Homem Novo na sua maior plenitude.

Um aspecto que deve merecer menção é a manutenção, entre os objectivos do SNE

reformulado, a garantia de educação/ensino básica(o)²⁶ a todos os cidadãos moçambicanos.

Quanto à estrutura, o SNE reformulado, passou a organizar-se em ensino pré-escolar, escolar e extra-escolar.

Assim, consciente das inúmeras necessidades educativas que continuam insatisfeitas, o Governo reconhece que a escassez de recursos financeiros e humanos não permite que todas essas necessidades sejam superadas ao mesmo tempo. Nestes termos, a Política Nacional de Educação identifica a Educação Básica que consiste nos primeiros sete anos de escolaridade como uma das suas prioridades no desenvolvimento do sector da educação em Moçambique.

Segundo o Moçambique (1995:15), os resultados do esforço de formalização são visíveis na Resolução de Conselho de Ministros, número 8/95 de 22 de Agosto de 1995, onde é referido que “[...] a política nacional de educação é de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. [...] pretende-se massificar o acesso da população à educação [...]”.

Tomando em consideração a orientação do nosso trabalho, a seguir procuraremos desenvolver as especificidades do ensino Básico em Moçambique, particularmente nos últimos vinte anos, período caracterizado por profundas mudanças de ponto de vista social, económico e político.

1.3. Educação Básica em Moçambique, o desafio de uma educação para todos

O interesse das sociedades actuais pela garantia da educação, particularmente a Educação Básica para todas as crianças, jovens e adultos, remete-nos para a necessidade de compreensão da evolução histórica dessas sociedades, uma vez que a história nos testemunha que num passado não muito distante a escola foi um campo privilegiado das classes de maior estatuto social, ou seja, não se constituía uma escola de massas, tal como refere Afonso (1999:6), nas suas reflexões:

“Quando se fala de escola de massas, na acepção corrente [*do termo*], pensámos essencialmente numa escolaridade universal e aberta a uma grande diversidade cultural e social de alunos—e nessa medida, representamo-la como organização de ensino formal muito diferente daquelas que, em determinadas situações históricas, se destinavam exclusivamente a supostas elites sociais ou grupos sociais específicos.”

²⁶ Ao longo da nossa pesquisa, e de acordo com a visão das autoridades educacionais expressas nos documentos que foram objecto de análise, utilizámos os termos Educação Básica e Ensino Básico como sinónimos.

Afonso (ibid: id.), falando do desenvolvimento da escola de massas, afirma que ela é o resultado:

“[...] de uma construção social de longa duração histórica, [...] só se alargou e se desenvolveu verdadeiramente quando os Estados se democratizaram, democratizando também a igualdade de acesso à escola, ou, então, quando, mesmo em Estados não democráticos, [...] a procura da educação foi estimulada pelas repercussões de alguns factores externos sobre a economia e pela percepção social da existência de algumas possibilidades reais de a escola contribuir para que mais grupos sociais pudessem, pelos efeitos do veredicto escolar traduzido em credenciais académicas e oportunidades no mercado, ver aumentadas (ou simplesmente confirmadas) as suas possibilidades de mobilidade social e de melhoria do seu estatuto social.”

Relativamente ao esforço que tem sido empreendido a nível internacional, Fernandes (1991: 77) refere que:

“Na passagem do século XIX para o século XX a educação escolar recebeu um novo impulso. Da afirmação inicial do direito universal à educação escolar - embora com limites [...] passou-se progressivamente à obrigatoriedade da escolaridade, ou seja, à escola compulsiva. O antecedente mais notório foi a Prússia onde, desde meados do século XVIII, já vigorava a escola primária obrigatória. Na Inglaterra, o ensino primário tornou-se obrigatório em 1876 e na França em 1882.”

De facto, segundo a UNESCO (2005), a ideia de uma escolaridade obrigatória e gratuita foi retomada na primeira metade do século XX, depois do término da Segunda Guerra Mundial, em 1948, aquando da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde é referido o direito à educação elementar gratuita e obrigatória para todas as crianças. Assim, em resposta aos desafios que o ramo da educação impõe aos países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foram realizadas várias Conferências Internacionais. Pela dimensão e alcance que teve, começamos por destacar a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, realizada em Março de 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia. Tanto a anteceder, como a suceder, foram realizadas outras Conferências Mundiais que também contribuíram para a tentativa de alcance da “Educação para Todos”. A Unesco (1971, 2005), faz alusão às Conferências de Bombaim, Índia (1952); Cairo, Egípto (1954); Lima, Perú (1956) Washington, Estados Unidos da América (1958); Karachi (1960);

Addis-Abeba (1961); Santiago de Chile (1962); Tóquio (1962); Abidjan, Costa do Marfim (1964); Bangkok, Tailândia (1965); Buenos Aires, Argentina (1966); Nova Deli, Índia (1993), Salamanca, França (1994) e Dakar, Senegal (2000).

A Conferência de Jomtien influenciou fortemente a agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 90, de tal modo que, Moçambique, em tempo de paz e num ambiente de democracia multipartidária, ratificou muitos dos documentos internacionais, comprometendo-se a envidar esforços no cumprimento das suas decisões. Entre várias Declarações, Mário & Nandja (2005), enfatizam as Declarações de Jomtien e de Dakar, pelo facto de terem produzido importantes decisões. Castro (2000), identifica a Declaração Mundial da “Educação para Todos” e o Plano de Acção como textos fundamentais produzidos na Conferência de Jomtien. Estas e outras Resoluções têm vindo a ser assumidas por vários países signatários.

É evidente que quando se fala de Educação para Todos, os países reconhecem que é um desafio que segundo a Unesco (2005):

“[...] significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças [...]. Estas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protector.”

A aposta dos países na promoção da Educação foi justificada na Declaração de Jomtien, Unesco (1998), como sendo capaz de contribuir para a conquista de um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que ao mesmo tempo favoreça o progresso social, económico e cultural dos povos. Neste aspecto, a Declaração reconheceu que, apostar a uma Educação Básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis subsequentes de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, consequentemente, um desenvolvimento autónomo.

A conferência de Dakar, realizada em Abril de 2000, em que o Governo moçambicano tomou parte, os participantes comprometeram-se a estabelecer um quadro de Educação Básica aceitável a todas as crianças até ao ano de 2015. Segundo o MINED/Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) (2008.20), “em Dakar, a comunidade internacional também se comprometeu com o princípio de que nenhum país com um plano credível para alcançar o Ensino Primário Universal seria impedido de alcançar esta meta por falta de recursos.” Neste contexto, as agências financeiras internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras, predispõem-se a apoiar

os países que assim necessitarem.

No caso de Moçambique, a “Educação de massas” ou seja, na acepção de Jomtien, “Educação para Todos”, nasce nas zonas libertadas e, com a proclamação da independência, a experiência é estendida para todo o país. A este propósito, Gómez (1999:225) refere que depois da independência o país passou a ser “uma grande escola”, onde “todos aprendem e todos ensinam”. Para concretizar este grande movimento, Gómez (id. ibid) refere ainda que a “FRELIMO convocou todo o povo moçambicano com o mínimo de preparação literária para que se prontificasse a ensinar nas escolas primárias ou secundárias”, tal como acontecia durante a guerra nas zonas libertadas.

Dias (2009:30), fazendo referência aos efectivos dos alunos primários registados no período pós-independência, escreve que:

“após a Independência (1975) e por causa da política de massificação e democratização da educação, implementada pelo Primeiro Governo, assiste-se a um grande aumento da rede escolar. Em 1975, o Ensino Primário (1.^a a 4.^a classe) tinha 671.617 alunos e em 1976, o país passa a ter 1.276.5000 alunos no mesmo nível. O número de alunos neste nível vai aumentando e, em 2003, o Ensino Primário do 1.^o grau (EP1) passa a ter 2.826.362.”

Embora tenha havido forte crescimento dos efectivos estudantis ao nível de (EP1) Ensino Primário do 1.^o grau, Dias (id. 31) considera que “[...] ainda há desequilíbrios enormes entre o EP1 e o (EP2) Ensino Primário do 2.^o grau — 6.^a e 7.^a classes. No EP1, em 2003, havia 2.826.362 alunos e no EP2 apenas 351.224”. No entanto, Dias (id.) não deixa de reconhecer que apesar de o número de alunos no EP2 não ter correspondido com o crescimento do EP1, criando assim uma diferença abismal entre estes dois níveis do Ensino Básico (EB), são consideráveis os esforços que o sector da educação tem feito para expandir o número de escolas do EP2, de tal modo que de 26 escolas que existiam em 1975, altura da Independência, em 2003, o número subiu para 950 escolas.

O Ministério da Educação (2006:26), descreve a evolução dos efectivos escolares e dos constrangimentos enfrentados a partir de 1999, nos seguintes termos:

“Entre 1999 e 2005, a escolarização no EP1 e EP2 aumentou de 2,3 milhões par 4 milhões de alunos, e o número de escolas aumentou de 6.500 para 9.500. A taxa bruta de admissão na 1.^a classe aumentou de 104% para 160% [...]. A nível de EP2, a admissão também aumentou substancialmente. A transição do EP1 para EP2 continua a ser um grande desafio. Muitas escolas não oferecem ciclo completo de 7 anos de ensino. Por isso, muitas vezes, a continuação

no P2 exige que os alunos se desloquem por longas distâncias a partir de suas casas, ou que entrem em internatos o que constitui uma barreira, particularmente para as raparigas.”

Apesar destes e de outros constrangimentos, o Estado moçambicano reconhece o papel da Educação Básica no desenvolvimento posterior da criança. Este reconhecimento é expresso no artigo 11 da Lei n.º 6/92, de 6 de Maio (Lei do Sistema Nacional de Educação) e na Resolução n.º 8/95, de 22 de Agosto, quando estabelecem que “o ensino primário prepara os alunos para acesso ao ensino secundário [...]” e, sendo eixo do sistema educativo, desempenha papel importante “[...] no processo da socialização das crianças, na transmissão dos conhecimentos fundamentais [...]” da vida da criança. A educação da criança no nível primário, tal como se reconheceu na Declaração de Jomtien, em Moçambique, Ministério de Educação (1995) considera a Educação Básica fundamental para o desenvolvimento posterior da criança. O mesmo artigo 11 da Lei n.º 6/92 refere que o ensino primário compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus:

- a) 1.º Grau: da 1.ª à 5.ª classes;
- b) 2.º Grau: 6.ª e 7.ª classes.

No contexto da Política Nacional de Educação, Moçambique (1995) refere que o ensino primário é colocado no topo da agenda e o Estado concebe para este nível, os seguintes objectivos:

- a) “Proporcionar uma formação básica nas áreas de comunicação, da matemática, das ciências naturais e sociais e da educação física, estética e cultural;
- b) Encorajar a criança a observar e pensar, e desenvolver um sentido de crescente autonomia;
- c) Capacitar a criança a desenvolver valores e atitudes relevantes para a sociedade em que vive,
- d) Ajudar a criança a desenvolver plenamente as suas potencialidades;
- e) Desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e a protecção do ambiente.”

1 3. 1. Plano Curricular do Ensino Básico

Como forma de adequar a educação com a realidade actual, e isto aliado aos vários problemas que o sector enfrentava, Dias (2009), fala de reformas encetadas pelo Ministério de Educação (MINED) ao nível da educação primária em 2003, elaborando um novo Plano Curricular para o Ensino Básico. Segundo o MINED/Plano Curricular do Ensino Básico (1999, apud Dias, 2009:33), este novo documento orientador tinha como objectivos:

“Tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito de preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.”

Assim, o MINED/PCEB (2008:24) identifica as seguintes mudanças e inovações produzidas pela transformação Curricular no Ensino Básico:

- a) na estrutura curricular (as disciplinas organizaram-se em áreas curriculares: Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais; Actividades Práticas e Tecnológicas);
- b) nos graus (Ensino Primário do 1º grau – EP1 – 1ª a 5ª classe e Ensino Primário do 2º grau – EP2 – 6ª e 7ª classe);
- c) nos ciclos de aprendizagem (1º ciclo: 1ª e 2ª, 2º ciclo: 3ª a 4ª e 3º ciclo: 6ª e 7ª classes);
- d) no perfil do graduado (o graduado deve ser capaz de reflectir, ser criativo de modo a intervir nela em benefício próprio e da sua comunidade);
- e) inovações (ciclos de aprendizagem; Ensino Básico Integrado; Currículo local; distribuição de professores; promoção semi-automática; ensino de Línguas moçambicanas; Língua Inglesa; ofícios e educação moral e cívica).

Relativamente à idade de ingresso no ensino primário, a Lei nº 6/92, de 6 de Maio, defende que “as crianças moçambicanas que completem seis anos de idade serão matriculadas na 1ª classe”. De acordo com a mesma Lei, o ensino Pré-escolar²⁷ não é parte integrante da escolaridade regular.

Assim, de acordo com MINED/PCEB (2008), os três ciclos do plano curricular constituem unidades de aprendizagem cujo objectivo principal é desenvolver em cada ciclo, competências específicas, sendo que:

“– Para o 1º ciclo a criança desenvolve habilidades e competências de leitura, escrita,

²⁷ Não constituindo parte integrante da escolaridade regular por força da Lei, a rede do Ensino Pré-escolar é constituída por instituições públicas, privadas e comunitárias, cuja criação cabe à iniciativa dos órgãos governamentais ao nível central, provincial ou local e de outras entidades colectivas ou individuais, nomeadamente, associações de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade. Destina-se a crianças menores de 6 anos, a fim de complementar a educação familiar, com a qual deve estabelecer uma estreita relação. A sua frequência é de carácter facultativa, cabendo ao Ministério da Educação, em coordenação com o Ministério da Saúde e o Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social, definir normas gerais do seu funcionamento, apoiando e fiscalizando as suas actividades.

contagem e operações básicas tais como soma, subtracção, multiplicação e divisão, assim como a observação, medição de comprimentos, desenvolvimento de noções de higiene pessoal e socialização secundária.

–No segundo ciclo a criança aprofunda os conhecimentos e habilidades desenvolvidos no ciclo anterior. Tendo em conta o desenvolvimento cognitivo da criança, as matérias iniciadas no 1º ciclo, tratam novos assuntos, como por exemplo, o cálculo de superfícies e de volumes de determinados objectos.

— No 3º ciclo que corresponde ao 2º grau, aprofundam-se e consolidam-se os conhecimentos e habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, de forma a garantir a preparação do aluno para continuação de estudos nos níveis subsequentes ou para enfrentar os desafios da vida.”

O quadro abaixo, referente a organização Curricular do Ensino Básico, mostra as idades de frequência de cada classe, ciclo e o grau.

Quadro 7: Organização Curricular do Ensino Básico

Idade	6	7	8	9	10	11	12
Classes	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Ciclos	1º		2º			3º	
Graus	1º					2º	

Fonte:MINED/Plano Curricular do Ensino Básico (2008:25)

O Ensino Básico Integrado (EBI) é percebido pelo MINED/PCEB (2008) como o Ensino Primário Completo de sete classes, ou seja, aquele que inclui todas classes, ciclos e graus do Ensino Básico e que se articula do ponto de vista de estrutura, objectivos, conteúdos, material didáctico e a prática pedagógica dos professores. Porém, a extensão do EBI, segundo Dias (2008:31) poderá ser comprometida porque “o crescimento do número de alunos não está a ser devidamente acompanhado pelo crescimento de professores, [principalmente para o 2º ciclo]”. Um outro entrave que pensámos que dificulta a extensão deste tipo de Ensino é a carência de salas de aulas, principalmente no meio rural onde a rede de transportes é deficitária.

Segundo o MINED/PCEB (2008:26), o EBI:

“[...] caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo,

conjugados com as actividades extra-curriculares e apoiado por um sistema de avaliação, que integra as componente somativa e formativa, sem perder em vista a influência do currículo oculto.”

A reforma curricular de 2003 realça o tratamento dos conteúdos que focalizam aspectos locais em conformidade com os interesses da comunidade onde está inserida a escola. Assim, na incorporação destes conteúdos, o MINED/PCEB (2008), defende uma negociação constante entre as escolas e as comunidades onde estão inseridas. Quanto aos professores, estes devem integrar as matérias do Currículo Local nas diferentes disciplinas curriculares, cabendo uma carga horária de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina curricular.

Segundo o MINED/PCEB (id.), as estratégias de implementação do novo Currículo orientam-se em quatro pilares: i) criação e expansão das Escolas Primárias Completas (EPCs); ii) formação inicial e em exercício de professores com uma profunda preparação científica e pedagógica; iii) capacitação permanente dos professores; iv) formação de professores para as novas disciplinas (ofícios, Educação musical, Inglês e Línguas Moçambicanas) e v) produção do livro escolar. Estas estratégias estão contidas no Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC), instrumento que a seguir será objecto de análise.

1.3. 2. Plano Estratégico de Educação e Cultura para o Ensino Básico

Para compreender a actual política do Ensino Básico em Moçambique, é necessário confrontar os programas do Governo no campo da Educação de 1999 a 2005 e de 2006 a 2010/11. O PEEC (2006:5), descreve que “a estratégia da Educação para o período de 2006-2010/11, segue-se ao Plano Estratégico para o sector da Educação (PEE I) que foi implementado de 1999 a 2005. O PEE I enfatizou a prioridade central do Ensino Básico.” Este Plano orientava-se nos seguintes objectivos-chave:

- a) A expansão do acesso à educação;
- b) A melhoria da qualidade de educação;
- c) O reforço da capacidade institucional, financeira e política com vista à assegurar a sustentabilidade do sistema.

No que diz respeito à implementação do PEE I, o sector da Educação em Moçambique obteve consideráveis progressos, particularmente no que diz respeito ao aumento do número de alunos no Ensino Primário. Esta experiência, segundo MINED/PEEC (2006), forneceu fundamentos para o

incremento do actual programa para o sector da Educação. Assim, PARPA como um documento da estratégia do governo para a redução da pobreza em Moçambique, assegura a oportunidade de todos os cidadãos adquirirem conhecimentos básicos e capacidades necessárias para melhoria das suas vidas, assim como das comunidades e do país em geral.

Como indicativo do desempenho do governo no período 1999-2005, o MINED/PEEC (2006:6 e 8), refere que:

“Um progresso considerável foi conseguido durante o PEE I na melhoria do acesso à educação, reflectido no aumento do número de matrículas a todos os níveis do Ensino Primário e Secundário. [...] as matrículas no EP1 aumentaram em 65% [...]. Os ganhos foram maiores para as raparigas, o que levou a uma redução do fosso em termos de género nas matrículas no Ensino Primário [...]. Este crescimento foi apoiado, [tal como perspectivavam os quatro pilares de estratégias de implementação do novo plano curricular], pelo progresso na reabilitação de escolas existentes e pela construção de novas escolas. Os orçamentos foram ajustados de forma a haver um aumento no número de professores. A política do governo em relação às propinas foi revista e ajustada para minorar as barreiras financeiras ao Ensino Primário com que se defrontam as famílias pobres tornando-o gratuito. Foram lançados programas de formação para preparar os professores na implementação do novo Currículo como parte de uma abordagem reforçada para formação de professores em serviço.”

Nestas constatações, entre muitos outros aspectos, é de algum modo notável a preocupação de criar um Estado-Providência, ou seja, a necessidade de salvaguardar os interesses sociais das famílias desprovidas, tornando o Ensino Primário gratuito. Outros indícios que podem conduzir a nossa reflexão a concluir de que em Moçambique, há uma forma embrionária de *Welfare-state*, é o facto de, a partir de quinquénio 1999-2005, ter-se iniciado um Programa de Apoio Directo às Escolas (PADE). Segundo o MINED/PEEC (2006:8), este Programa consiste em “[...] fornecer subsídios directos a todas as escolas do ensino primário para compra de material e de materiais escolares para apoiar o reforço da aprendizagem e a implementação do novo Currículo”. Paralelamente ao PADE, as escolas são igualmente apoiadas por um sistema de produção e distribuição de livros escolares. Assim, todo o esforço é feito para assegurar a conclusão dos sete anos de Ensino Primário a todas as crianças moçambicanas.

De alguma forma, as Políticas Educativas nacionais procuram incorporar, de acordo com a realidade do país, as declarações das Nações Unidas. Neste sentido, para além da subscrição da

declaração de Jomtien, no limiar do século XXI, subscreveu a Declaração do Milénio. Segundo o MINED/PEEC (2006:15), “o compromisso do Governo moçambicano com objectivos e metas estabelecidas nessa declaração está reflectido nas políticas de desenvolvimento económico e social e reconhece o papel importante da Educação [...]”. No entanto, internamente, há planos e programas que vêm contribuindo de algum modo, para o progresso do país. Entre eles, o mais destacável, devido a longevidade que abarca, é a Agenda 2025²⁸.

Passado o quinquénio 1999-2005, fez-se uma análise quanto aos sucessos e insucessos, tendo se concluído, segundo MINED/PEEC (2006.6) que:

“Os sucessos incluem um aumento na capacidade de elaboração das políticas e de planificação, melhor gestão, racionalização e distribuição de recursos da educação, um começo da transferência da tomada de decisões do nível central para o nível provincial e distrital e a ligação dos processos de políticas à implementação, regulamentos e controle de qualidade. Ao mesmo tempo, a relação com os parceiros de cooperação tornou-se mais estruturada e harmonizada através de acordos sobre procedimentos e processos consultivos, incluindo revisões anuais estruturadas sobre a implementação das políticas do sector. O PEE I forneceu um quadro para se dar o primeiro passo substancial com vista a atingir o ensino primário universal. [Relativamente aos fracassos], [...] os impactos a nível local foram bastante limitados.”

Algumas das realizações que tiveram lugar no quinquénio 1999-2005, apontadas pelo MINED/PEEC (2006:29-30) e que, de alguma forma, alegraram a sociedade moçambicana, particularmente para os mais desprovidos de meios financeiros, foram:

“i) abolição das propinas escolares, a partir de 2005, eliminando algumas das barreiras de custos para o acesso e conclusão; ii) Introdução gradual do programa de alimentação escolar, em 2002, facto que contribuiu para melhorar o acesso e a retenção de crianças órfãs e vulneráveis e de raparigas; iii) descentralização de fundos para as escolas, através do programa de Apoio Directo às Escolas, com envolvimento dos Conselhos de Escola desde 2003; iv) introdução de actividades de saúde escolar, nomeadamente o programa piloto de desparasitação das escolas.”

²⁸ É um documento que resultando do consenso entre o Governo, parceiros da sociedade civil, partidos políticos e a comunidade internacional, traça uma ampla estratégia sobre a direcção futura do país e cria uma visão comum de longo prazo, nos planos político, económico, social e cultural.

Para o quinquénio 2006-2010, o programa do governo continuou a conceber a educação de forma sistémica, não só em relação ao ensino primário e à alfabetização de adultos, sectores amplamente discutidos nas declarações das Nações Unidas, como também os níveis do ensino secundário, técnico-profissional, médio e superior. Contudo, a principal prioridade continua a ser o Ensino Básico. Assim, no MINED/PEEC (2006:21), pode ler-se:

“Em 2015, o EP1 e EP2 deverão ser um programa integrado de 7 anos de ensino básico que dá a todas crianças habilidades para a vida, capacitando-as para intervir de forma responsável na sociedade, assim como a oportunidade de prosseguirem os estudos. Os temas estreitamente ligados de melhoria da qualidade, mais acesso, capacidade de gestão reforçada e maior igualdade de oportunidades de aprender continuarão a guiar a estratégia do ensino primário [...].”

De facto, desde que foi empossado o governo de Armando Guebuza e da FRELIMO nas eleições de 2004, tudo tem sido feito no sentido de dar continuidade às realizações feitas pelos governos anteriores que, por coincidência, foram também governos do partido FRELIMO. Assim, segundo o MINED/PEEC (2006:31), no centro das atenções para 2006-2010/11, estão os seguintes desafios para o sector da Educação:

- a) Expandir a rede das escolas de forma equitativa e sustentável (tratando das assimetrias regionais e assegurando que as escolas ofereçam ambientes seguros e sensíveis ao género);
- b) Melhorar a qualidade da instrução, o sucesso na aprendizagem dos alunos e a retenção;
- c) Reforçar a planificação e descentralização da tomada de decisões para as províncias, distritos e escolas tornando-as pró-activas no tratamento das questões de qualidade e de acesso.

Apesar dos esforços que têm vindo a ser empreendidos pelo governo ao longo destes últimos anos, muitas crianças em idade escolar continuam ainda sem acesso à escola. O livro escolar que é de distribuição gratuita, não tem sido suficiente, havendo casos em que pode ser encontrado a ser comercializado no mercado informal, à revelia das hierarquias superiores do Ministério da Educação. Por falta de salas de aula, muitas crianças estudam ao ar livre. A permanência do 3º turno contribui para a fraca qualidade do ensino dos alunos porque o tempo de contacto com professor é extremamente curto. A experiência de trabalho como professor no Ensino Básico, leva-nos a constatar que, em muitos casos, eram contratados indivíduos sem formação psico-pedagógica, o que

contribui de certa maneira para a fraca qualidade já referenciada anteriormente.

1.2. A globalização e a regulação supranacional das Políticas Educativas em Moçambique

Para apreender os efeitos dos processos de globalização e da regulação supranacional das políticas educativas em Moçambique, é necessário compreender as manifestações das novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, estabelecendo inter-relações com escalas e padrões de governação da educação ao nível dos países da região da África Austral onde se situa Moçambique, como também ao nível do Continente e do Mundo, já que, segundo Dale (2005:56), a governação da Educação mudou significativamente, no sentido em que “[...] o nível nacional já não é considerado o único nível a que tem lugar a governação da educação”.

De facto, ao lado do nível nacional, concorrem para tratamento das questões relativas à educação, níveis à escala local, regional, continental e mundial, representados pelas organizações internacionais de natureza intergovernamental que interagem simultaneamente com diversos actores extra-nacionais com interesses voltados para o mercado educacional. Deste modo, as agendas e os problemas da educação ao nível dos países, passaram a ser encarados na globalidade e, não podendo ser equacionados a um nível nacional e subnacional como era há alguns séculos atrás; agora são decididos globalmente por força da nova ordem educacional. A este respeito, Giddens (1994:19) entende que “a globalização diz respeito à intersecção da presença e da ausência, o entrelaçar de eventos sociais e relações sociais à «distância» com as contextualidades locais.”.

Para Sousa Santos (1997:14), “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição ou entidade local.”

Giddens (2005:24) adverte as pessoas para o facto de “[...] que a globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos. E estes operam de forma contraditória ou em oposição aberta”. Antunes (2008:14), refere que “uma das dinâmicas mais visíveis prende-se com a constituição de entidades económico-políticas regionais [...]” para além da escala nacional, apontando a União Europeia como exemplo mais desenvolvido nestes processos. Para o caso Africano, nós apontaríamos como exemplos, a constituição da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) e da União Africana (UA), Organizações de que Moçambique faz parte.

Assim, compreende-se que os processos de globalização dizem respeito à forma como os países interagem e aproximam pessoas e como o mundo fica interligado nos domínios económico, político, cultural e mesmo social. A este respeito, Sousa Santos (2001: 32), na sua análise, procura

demonstrar que os processos de globalização são “um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”. Sousa Santos (id. *ibid*) acrescenta ainda que:

“[...] a globalização das últimas três décadas, em vez de se encaixar no padrão moderno ocidental de globalização – globalização como homogeneização e uniformização - sustentado tanto por Leibniz como por Marx, tanto pelas teorias da modernização como pelas teorias de desenvolvimento dependente, parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro.”

Antunes (2004:117) sugere que a estreita relação entre os processos de globalização e as mudanças em educação sejam analisadas tomando como referência dois fundamentos teóricos:

“(i) difusão planetária de padrões de organização da educação escolar, enquanto um processo de globalização cultural de longa duração (*lifelong*); (ii) aceitação de que as alterações e as tendências em curso no sistema de ensino, são em grande medida parte da agenda «globalmente estruturada para a educação» visando explicar a especificidade dos processos nacionais bem como as suas articulações [...] com dinâmicas transnacionais e globais”.

A ideia de uma nova ordem educacional apontada por Antunes (2008:7), é resumida em “[...] o regime de acumulação distancia-se daquele que há décadas atrás foi tomado como padrão nos países centrais, as instituições que suportam o modo de regulação tornaram-se outras, incluindo a educação”, fazendo-nos crer que, actualmente, de facto, as relações ao nível do campo de educação mudaram significativamente, em favor das agendas globais.

Fazendo uma retrospectiva em torno dos processos de globalização, a história lembra-nos que o mundo começou a se tornar global, no sentido que o conhecemos hoje, a partir dos séculos XV/XVI, com as grandes navegações que invadiram as Américas, precisamente de onde, hoje, se posiciona um dos países mais fortalecidos da actual fase do capitalismo (os USA). O processo de desenvolvimento do capitalismo mundial mostra-se como uma continuidade histórica. Deste modo, a globalização não é um fenómeno recente, não é novidade histórica, é uma nova tentativa de sobrevivência do capitalismo, na sua luta incessante pela domínio mundial.

Como forma de fundamentar o que acabamos de referir no parágrafo anterior, servimo-nos de Sousa Santos (2001), quando este refere que a tradição da globalização é para alguns muito mais longa. Mas é necessário destacar aqui que Sousa Santos (id.: 43) é cauteloso quando afirma que “apesar desta tradição histórica, o impacto actual da globalização na regulação estatal parece ser um fenómeno novo [...]” e justifica apontando duas razões:

“**Primeira:** o facto de ser um fenómeno bastante amplo, cobrindo enorme campo de intervenção estatal e requerendo mudanças drásticas no campo de intervenção e **Segunda:** as assimetrias do poder transnacional entre o centro e a periferia da globalização política actual são mais dramáticas do que em qualquer período histórico”.

Poderíamos acrescentar que, não sendo um fenómeno recente, as características de que se reveste actualmente, principalmente nos planos económico e político, alteram a ordem global mercadorizando, no caso específico, a educação, em favor dos interesses do capital.

Debruçando-se sobre a nova ordem educacional, Dale (2005: 57 e ss), refere:

“[...] dois aspectos das mudanças na natureza, papel e o lugar do estado que estão a ocorrer simultaneamente. Um, é que o papel do estado na governação da educação mudou, em traços muito gerais, de um em que o estado «fazia tudo» para outro em que o estado se torna o «coordenador da coordenação». O segundo é que o nível nacional já não é considerado o único nível a que tem lugar a governação da educação. Como coordenador da coordenação, o estado dita as regras do jogo político-económico; como regulador de último recurso, o estado é ainda o único organismo de quem se espera e que é capaz [...] de resolver, ou pelo menos tentar resolver, as contradições dentro ou entre eles.”

Como formas de acção transnacional Antunes (2007), identifica os estudos PISA; o Processo de Bolonha; a Semana de Acção Global Educação como Direito Humano, o Fórum Económico Mundial e o Fórum Social Mundial. Como modeladora da nova paisagem educativa ou nova ordem educacional, estes têm sido responsáveis pela nova ordenação dos processos e das relações sociais em educação. Neste sentido, Antunes (2007) refere ainda que os vectores da nova ordem educacional podem ser identificados como a governação pluriescalar; a acção transnacional, o novo modelo educativo mundial e a agenda globalmente estruturada para a educação. No entanto, Dale (2005) debruça-se sobre o protagonismo das organizações internacionais/intergovernamentais no campo da educação, com maior destaque para a OCDE, o BM, a UE e a OMC. No últimos parágrafos

deste capítulo, iremo-nos ocupar da descrição e análise do papel destas organizações nas agendas educacionais ao nível dos Estados e, particularmente em Moçambique

Relativamente às manifestações e articulações dos processos de globalização e de individualização nos contextos educativos, importa identificar algumas aproximações que sustentam a hipótese de que estamos diante de uma nova ordem educacional. Esta sustentabilidade é dada por Sousa Santos (2001: 32), quando afirma que “uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização mostra-nos que estamos perante um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais e jurídicas interligadas de modo complexo”. Esta situação afecta de forma particular a educação, de tal modo que a governação deste sector se torna pluriescalar. Para compreender a amplitude de cada sector de governação, Antunes (2007) recomenda que se deve questionar a que níveis de coordenação (supranacional, nacional ou subnacional) e que instituição de coordenação social (Estado, mercado, comunidade, ou agregado familiar) articula as actividades.

Sousa Santos (2001: 33) entende que:

“a globalização, longe de ser consensual, é,[...] um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemónicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemónico há divisões mais ou menos significativas.”

Um aspecto que não deve ser menosprezado na análise dos processos de globalização apresentados ainda por Sousa Santos (id.:ibid) é a combinação da universalização e o desfasamento das fronteiras nacionais com o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o retorno ao comunitarismo.

A nível internacional, Sousa Santos (2001:33) afirma que:

“os diferentes consensos que constituem o consenso neoliberal partilham uma ideia força que, como tal, constitui um metaconsenso. Essa ideia é a de que estamos a entrar num período em que desaparecem as clivagens políticas profundas. As rivalidades imperialistas entre os países hegemónicos, que no século XX provocaram duas guerras mundiais, desapareceram, dando origem à interdependência entre grandes potências, à cooperação e à integração regionais. Hoje em dia, existem apenas pequenas guerras, quase todas na periferia do sistema mundial e muitas delas de baixa intensidade.”

Tomando como referência o intervalo entre as duas Guerras Mundiais (1918-1939), com o intervalo que separa a última aos tempos de hoje, já passados cerca de 55 anos, podemos concordar com a ideia exposta acima, uma vez que desde os tempos da expansão e colonização europeia até à bipolarização do Mundo, no período áureo do Socialismo, poucas vezes existiram consensos entre os países capitalistas dum lado e, estes com os países socialistas de outro, quanto aos problemas internacionais.

Dale (2005: 57) explica que:

“[...] o neoliberalismo, a força motriz ideológica da globalização, que vê como crucial a expansão do mercado livre e a eliminação de todas as barreiras que se lhe oponham, tem um conceito do Estado bastante diferente do liberalismo clássico que essencialmente sempre procurou minimizar aquele papel. Os neoliberais partilham esse objectivo, mas vêem a possibilidade de o alcançar mais rapidamente se o Estado se tornar num parceiro em vez de obstáculo a sua consecução. O apogeu do neoliberalismo foi, provavelmente, o «Consenso de Washington», uma série de preceitos decantados das abordagens das grandes instituições financeiras mundiais (FMI, Banco Mundial, etc.) acerca das medidas correctas que os estados deveriam tomar relativamente a economia [...]”

Com efeito, o consenso de Washington (1989), com origem no economista britânico John Williamson preconiza uma série de medidas que vão desde a liberalização à privatização de empresas, à taxação de serviços públicos, minimizando o Estado de Bem-estar e fornecendo todo o protagonismo ao mercado.

Entre os vários modos de produção da globalização, Sousa Santos (2001), evidencia quatro: os casos do localismo globalizado²⁹, globalismo localizado³⁰, cosmopolitismo³¹ e património comum da

²⁹ Para Boaventura de Sousa Santos (2001:71), “consiste no processo pelo qual determinado fenómeno local é globalizado com sucesso, seja a actividade das multinacionais, a transformação da Língua Inglesa em Língua Franca, a globalização do *fast food* americano ou da música popular, ou a adopção mundial das mesmas leis de propriedade intelectual, de patentes ou de telecomunicações promovida agressivamente pelos Estados Unidos de América”.

³⁰ O autor (id.71), refere ainda que “esta forma consiste no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados”.

³¹ Sobre o cosmopolitismo, o autor (id.:ibid) considera que “[...] não é mais do que o cruzamento de lutas progressistas locais com o objectivo de maximizar o seu potencial emancipatório *in loco* através das ligações translocais/locais, enquanto que o património comum da humanidade diz respeito a lutas transnacionais pela protecção e

humanidade onde ainda segundo o autor (id.:71), os dois primeiros “são predominantemente hegemónicos, impondo-se de cima para baixo” e os últimos, “[...] apresentam-se como predominantemente contra-hegemónicos, afirmando-se de baixo para cima”. Sousa Santos (2001:72-73) considera ainda o cosmopolitismo e património comum da humanidade como formas de “[...] globalização da resistência aos localismos globalizados e aos globalismos localizados”, sendo necessário o desenvolvimento de um esforço conjunto (maior do que o levado a cabo pelos Fóruns Mundiais) para combater as lógicas subjacentes aos localismos globalizados e aos globalismos localizados.

Antunes (2004: 56), fazendo alusão ao(s) processo(s) de globalização, reitera que o(s) mesmo(s) pode(m) ser:

“Apreensível [eis] através da consideração daquele “campo global”, constituído pelos quatro pólos que referenciam a actual condição humana e que simultaneamente registam processo diacrónico pelo qual o mundo se tornou um só lugar: a diferenciação (tematização e institucionalização) do indivíduo, da sociedade nacional, das relações entre sociedades nacionais, da humanidade como pontos focais de ordenação das relações sociais.”

De facto, nos caminhos entrecruzados que referenciam esta actual condição humana, desenvolvem-se argumentos de uma educação e de uma política educacional/curricular cada vez mais padronizadas, globalizadas e impostas por uma cultura educacional mundial comum, de que o PISA e o Processo de Bolonha são exemplos.

1.4.1. Papel de algumas organizações económicas e financeiras internacionais (OCDE, BM, FMI, OMC) no campo da educação

Considerando a extensão do assunto, e porque o nosso objectivo é tão somente demonstrar que existe uma contribuição destas agências no campo da educação nos vários países, julgamos desnecessário descrever em profundidade e de forma circunstanciada a sua intervenção neste trabalho, isto associado aos limites do mesmo.

A análise sobre a génese e o papel das agências económicas internacionais no campo da educação, particularmente no caso específico de Moçambique é importante na medida em que pode

facilitar a compreensão de como sendo agências com uma orientação eminentemente económica, estão voltados para as políticas educativas na globalidade.

Teodoro (2001:126), aponta que:

“A criação de um vasto sistema de organizações internacionais [...] como a UNESCO, nos campos da educação, ciência e cultura, ou o FMI e Banco Mundial, no campo financeiro e da ajuda ao desenvolvimento -, como no plano da cooperação económica num determinado espaço geográfico – a OECE/OCDE, por exemplo _ , deu um forte impulso à internacionalização dos problemas educacionais. A formulação das políticas educativas, particularmente nos países da periferia (e da semi-periferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais, da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais [...].”

No lugar de se pensar que estas organizações surgiram para dar assistência social, excluindo talvez a UNESCO, parece-nos evidente que o seu surgimento está relacionado com os problemas económicos que alguns países capitalistas enfrentavam no finais dos anos 40 do século XX, como consequência da 2ª Guerra Mundial. A este propósito, Nême & Nême (1978:195) reconhecem que “[...] a contribuição da educação para o progresso técnico, quando se tenta medi-la, é objecto de grandes contestações por parte dos economistas”.

A UNESCO (1978:9-10), distingue três principais formas de cooperação internacional:

“A primeira e a mais antiga de educação, com profundas raízes históricas, consiste em organizar trocas de informações de alunos e de livros entre diferentes países e diversas civilizações no quadro da aquisição geral do conhecimento, a fim de melhorar a educação, graças ao emprego do método comparativo. A segunda forma de cooperação, mais recente, tem essencialmente a sua origem no Acto Constitutivo da UNESCO e compreende medidas que visam, por intermédio de educação, promover a paz, a compreensão internacional e a harmonia racial. A terceira e a mais recente destas formas é uma assistência atribuída à educação com fins de desenvolvimento económico e social [...].”

É precisamente com esta última forma de cooperação internacional que faremos a articulação com as agências já indicadas. A escolha destas agências deveu-se à extrema contribuição que têm vindo a dar no campo da educação e, no caso específico da Educação Básica em Moçambique.

A UNESCO (1978:265), refere que:

“A cooperação internacional é bastante mais do que mero auxílio exterior. É o conjunto dos esforços desenvolvidos conjuntamente para que um país preste auxílio a outro país, no quadro de uma verdadeira associação, em resposta ao pedido formulado pela nação beneficiária. O auxílio exterior é simplesmente um auxílio fornecido sem que haja necessariamente esforços desenvolvidos em conjunto para atingir um fim comum. As organizações internacionais e os países estrangeiros são convidados apenas a dar o seu concurso e o seu apoio.”

O grande problema dos dias de hoje diz respeito às diferenças abismais em termos de desenvolvimento, entre os países centrais e os países periféricos. A pobreza absoluta, a insegurança social, a falta de escolas, as calamidades naturais são alguns dos problemas que continuam a afectar as populações dos países periféricos. A esperança destes povos reside na sensibilidade da comunidade internacional.

No concernente à definição do conceito de cooperação, Afonso (1995:13) é da opinião de que embora existam algumas dificuldades na sua conceptualização, o termo pode significar:

“auxílio para um fim comum, colaboração, e acto de Ajuda ao Desenvolvimento [...], [...] a cooperação é a criação de mecanismos e o estabelecimento de laços de solidariedade, para compensar o fosso cada vez maior, entre Países Desenvolvidos e Países em Vias de Desenvolvimento”.

Um aspecto que deve ser questionado na análise deste processo, é o grau de igualdade das vantagens ou de interesses entre estes dois grupos de países. Em relação ao relacionamento destes países, Afonso (id:14), fala ainda da oposição de interesses, “[...] em que os interesses de uns se sobrepõem aos interesses dos outros”. Nestes termos, o que se verifica muitas vezes é a adopção de medidas, de um lado, pelos países centrais e do outro, o cumprimento incondicional, pelos países periféricos, cujas contrapartidas sugerem uma cada vez maior dependência dos países centrais e das instituições que os suportam.

Lopes (2001:91-92), debruçando-se sobre o papel do BM e do FMI, refere que estes organismos:

“[...] são actualmente os principais responsáveis pelas directivas e recomendações quanto às políticas de Ajuda a seguir pelas organizações multilaterais, actuando e limitando a sua liberdade de acção. O BM tem também, um poder importante na definição da política económica, nomeadamente na aplicação dos programas de ajustamento estrutural, para os países em Vias de Desenvolvimento, exercendo a sua acção quer directa (através dos empréstimos que concede a cada país), quer indirectamente (como coordenador dos fluxos globais de financiamentos dos PVD).”

Note-se que tanto o FMI como o BM, foram criados em 1945, na sequência da Conferência monetária e financeira de *Bretton-Woods (New Hampshire)*. Passados quinze anos, precisamente em 1960, foi criada, pelo BM, a Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID), com a finalidade de conceder empréstimos em condições favoráveis aos Países em Vias de Desenvolvimento mais pobres.

Lopes (2001), ainda identifica cinco organismos internacionais vinculados ao Banco Mundial:

- O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) cujo objectivo é promover o desenvolvimento ao nível mundial através da concessão de empréstimos, de longo prazo (15 ou 20 anos).
- Associação Financeira Internacional (AFI) que tem como fim, mobilizar fundos para o sector privado nos PVD;
- Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID) que tem a função de conceder créditos a um período relativamente longo (até 50 anos);
- O Fundo Monetário Internacional (FMI), tendo sido inicialmente concebido para estabilizar as taxas de câmbio, actualmente a missão mais importante é conceder créditos a países com dificuldades na balança de pagamentos.
- Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) que tem como principal objectivo, a facilitação do fluxo de investimento privado para fins produtivos nos PVD.

O papel da OCDE sobre o tecido económico e social de Moçambique é exercido pelos países membros deste organismo, principalmente a França, Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, Bélgica Itália e Portugal.

Por último, cabe-nos referir o Acordo Geral sobre Pautas Aduaneiras, conhecido mundialmente pela sigla GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*). Desde a sua constituição em 1945, este acordo multilateral regula as relações comerciais entre os signatários. O princípio base deste acordo é descrito por Gomez (1977:129) que, refere que “cada um dos signatários do acordo compromete-se, portanto, a conceder aos demais signatários um tratamento igual, sem discriminações, nas suas relações comerciais”. Contrariamente ao FMI e ao BM que, logo na fundação, tiveram estruturas institucionais formais, o GATT surgiu como quadro provisório, para regular a liberalização do comércio internacional em base multilateral e não discriminatória. Fundada a Organização Mundial do Comércio (OMC) em 1995, esta assume legalmente a base jurídica e institucional do sistema multilateral de comércio.

Nestes termos, podemos referir que no caso de Moçambique, as iniciativas de cooperação destas agências no sector de educação, em especial na Educação Básica, são evidentes, tal como é nos dado pelo PEEC (2006:21) que, nele se pode ler:

“Em 2002, o Banco Mundial, com apoio de outras agências multilaterais e bilaterais lançou a Iniciativa Acelerada de Educação para todos (também conhecida como a “*Fast-Track Initiative*” -FTI). Esta iniciativa pretende mobilizar recursos adicionais em apoio aos objectivos da Educação para todos para países que tenham planos credíveis para a Educação Básica, mas que sofrem de *déficits* financeiros significativos. Em 2003, o Ministério da Educação concluiu o seu plano de implementação para a iniciativa “*fast-track*” em apoio à Educação Básica em Moçambique.”

De facto a “FTI”, em consonância com as Metas de Desenvolvimento do Milénio, orienta-se para a igualdade de género na Educação e o Ensino Primário Universal até 2015. Aqui, lembrámos o interesse do Governo em aumentar a admissão ao Ensino Primário durante os anos da implementação do actual Plano de Educação. Os fundos da FTI são usados para a construção acelerada de escolas, implementação do novo currículo e a formação de professores.

De tudo o que acabamos de referir e reflectir pode inferir-se que o Sistema Educativo em Moçambique se encontra ainda numa fase de implementação, não tendo ainda conseguido a universalização do acesso à escola, a igualdade de género nesse acesso e ainda menos a igualdade de sucesso como teremos oportunidade de discutir aquando da apresentação e discussão da pesquisa empírica realizada. Por outro lado, a ingerência interna das agências Internacionais, como o Banco Mundial, ao mesmo tempo que contribuem para a construção da igualdade de acesso à Educação, por outro lado, exigem de forma mais ou menos subtil, contrapartidas que, a médio e

longo prazo, poderão significar o direccionamento da educação para metas relacionadas com a concretização de princípios inerentes à mercadorização da educação e da sociedade moçambicana.

Propomo-nos, seguidamente, apresentar os processos de investigação empírica que nortearam o nosso estudo.

CAPÍTULO IV: OS PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

“A estratégia da investigação científica não pode, pois, ser definida, à maneira da filosofia clássica, invocando normas lógicas tidas por imutáveis e procurando fixar para sempre as condições de possibilidade e de coerência da ciência” Silva & Pinto (2009:11).

1.1. Paradigmas da investigação em Educação

Desde a segunda metade do século XX que o debate à volta da investigação educacional tem despertado atenção especial aos cientistas sociais. Este debate, segundo Pacheco (1995), gira à volta dos paradigmas³² qualitativo e quantitativo. Kerlinger (1980:382) reconhece que “há todo um espectro de posições, desde os que consideram totalmente incompatíveis as duas perspectivas, até os que advogam a complementaridade e plena cooperação entre ambas.” Reconhecendo a importância deste dualismo metodológico para o desenvolvimento da pesquisa no campo de educação, Pacheco (id. :23), refere que, “[...] em vez de centrar o debate no quantitativo/qualitativo, torna-se necessário determinar a natureza e a finalidade da investigação educativa”.

Embora estas abordagens sejam contrastantes, enquanto associadas a diferentes visões da realidade, para nós, não se pode afirmar que há uma oposição entre elas ou que se excluam mutuamente como paradigmas que revestem instrumentos de análise diferentes. Um pesquisador pode-se interessar em descrever/interpretar um dado fenómeno e, simultaneamente considerar importante, face ao objecto de investigação, a análise extensiva do mesmo. Em nossa opinião, ambas situações não se contrapõem; pelo contrário complementam-se e podem contribuir no mesmo estudo, para um maior aprofundamento do conhecimento do fenómeno em questão.

Gunther (2006:207), reflectindo sobre esse debate, evidencia que:

“ [...] a questão não é colocar a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa ou pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de

³² Segundo Sousa Santos (1993:72), “a teorização das relações epistemológicas entre as ciências sociais e ciências naturais deve ser feita em dois registos diferentes: a teoria do objecto e a teoria da justificação do conhecimento. No que respeita à teoria do objecto, o ponto de partida é a hipótese de trabalho de que a distinção entre a natureza e a sociedade tende a ser superada. O paradigma da ciência moderna está fundado nessa distinção, pelo que pensar a superação desta significa transcender o próprio paradigma”.

natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador [...] de encontrar e usar a abordagem teórica-metodológica que permita num mínimo tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenómeno [...].”

É evidente que este debate, tal como afirma Pacheco (1995:14), “[...] não é mais do que o reflexo do debate entre Ciências Naturais e Ciências Sociais bem como do dualismo epistemológico reforçado com o positivismo kantiano”. Sobre este último debate, Sousa Santos (1996:37), é da opinião de que:

“A distinção dicotómica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade. Esta distinção assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade. Os avanços recentes da física e da biologia põem em causa a distinção entre orgânico e o inorgânico, entre seres vivos e matéria inerte e mesmo entre humano e não humano.”

Com efeito, parece-nos que a discussão à volta da problemática das abordagens qualitativo *versus* quantitativo ou Ciências Sociais *versus* Ciências Naturais só poderá contribuir para o avanço da pesquisa educacional se os investigadores, no lugar de perderem tempo em delinear qual é o paradigma a privilegiar, centralizassem as suas reflexões na síntese dialéctica dos dois paradigmas e, mais do que pautar pela subjectividade ou objectividade dos fenómenos a investigar, tratar-se-ia de enriquecer o paradigma emergente: atitude reflexiva e crítica. Esta nossa opinião pode encontrar eco no dizer de Pacheco (1995:19-20), quando conclui que “no momento actual, exige-se uma profunda reflexão sobretudo quando se discute a escolha do paradigma a utilizar”. Assim, Campbel (1974, apud Pacheco, id.) refere que o objectivo dos pesquisadores “é chegar a uma perspectiva unificadora do conhecimento quantitativo e qualitativo, conforme os próprios fundamentos da filosofia contemporânea da ciência”. Pacheco (1995), reconhece ainda que nenhum dos paradigmas pode unilateralmente substituir o outro, uma vez que são opostos quanto aos processos de investigação.

Quanto às diferenças fundamentais entre os paradigmas qualitativo e quantitativo, Vilelas (2009:115-116) entende que:

“No paradigma quantitativo, a realidade construída é composta de causas e efeitos. Para

predizer e controlar eventos, comportamentos e outros factos, cabe ao investigador quantificar essas causas e efeitos e, a fim de maximizar a objectividade, estes devem ser isolados do seu contexto. No paradigma qualitativo, a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, e cabe ao pesquisador decifrar o significado da acção humana, e não apenas descrever os comportamentos.”

Como se pode depreender nesta abordagem, enquanto o paradigma quantitativo se guia pela velha tradição positivista, considerando a ciência como verdade objectiva, sem mínima influência do pesquisador nos resultados da pesquisa, o paradigma qualitativo serve-se como base a experiência vivida pelo pesquisador e na subjectividade do fenómeno pesquisado.

Husén (1988:46), falando da génese da pesquisa educacional escreve que:

“La Educación, como campo de estudio, si bien no forzosamente de investigación, fue primeramente introducida en las universidades alemanas a finales del siglo XVIII. En algunos países, como Francia, la Educación ,como campo de estudio, no era admitida en absoluto en las universidades. En conjunto, la educación tuvo grandes dificultades para ser reconocida como un campo adecuado de investigación universitaria. Durante mucho tiempo no se llevó a cabo una investigación empírica; la educación ocupaba el lugar más bajo en el orden de prioridades universitarias.”

Por outro lado, Husén (1988) reconhece que a investigação em contextos educativos apenas cresceu no decurso das últimas décadas do século XX, graças à multiplicação dos recursos financeiros e institucionais.

No tocante as relações entre as abordagens qualitativa e quantitativa, Flick (2005:268) é da opinião de que podem ser discutidas e estabelecidas a diferentes níveis como os que abaixo identificámos:

- a) “ epistemológico e metodológico;
- b) planos de pesquisa que combinam ou integram a utilização de dados e métodos quantitativos e qualitativos;
- c) métodos de pesquisa que são simultaneamente qualitativos e quantitativos;
- d) generalização dos resultados;
- e) avaliação da qualidade da investigação: aplicação de critérios quantitativos à investigação qualitativa e vice-versa”.

No quadro abaixo apresentamos algumas características atribuídas a cada um dos paradigmas em discussão:

Quadro 8: Características dos Paradigmas Qualitativo e Quantitativo

Paradigma qualitativo	Paradigma quantitativo
Advoga o emprego dos métodos qualitativos.	Advoga o emprego dos métodos quantitativos.
Fenomenologismo e <i>verstehen</i> (compreensão); Interessado em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua.	Positivismo lógico “procura as causas dos fenómenos sociais, prestando essa escassa atenção aos aspectos subjectivos dos indivíduos.
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjectivo.	Objectivo.
Próximo dos dados; perspectiva “a partir de dentro”.	À margem dos dados; perspectiva “a partir de fora”.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado
Válido: dados “reais”, “ricos” e “profundos”.	Fiável: dados “sólidos” e repetíveis.
Não generalizável: estudos de casos isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Fonte: Reichardt & Cook (1986 apud Carmo & Ferreira, 1998:177)

Assim, para esta pesquisa, embora tenhamos consciência de que no decurso de qualquer pesquisa, as relações entre abordagem qualitativa e quantitativa manifestam-se, simultaneamente, em todos os níveis aqui apresentados, as relações mais manifestas estarão voltadas ao nível das triangulações metodológica e de dados. Neste contexto, considerando a sugestão de Flick (2005) consideramos que cada grupo de métodos usados funcionaram lado a lado, tendo como ponto de convergência a compreensão do objecto de estudo.

Em síntese, o que se escreveu em algumas décadas atrás sobre a centralidade do debate qualitativo *versus* quantitativo, levou-nos a delinear a pesquisa cientes de que a investigação educativa na qual está inserido o nosso objecto de estudo, articula uma pluralidade metodológica. Por isso, o nosso desafio será incorporar, não fugindo de vista o problema e os objectivos da pesquisa, essa pluralidade metodológica.

1.2. Natureza da investigação

Em face do objecto, problema, objectivos e as questões de investigação levantados e

reconhecendo que nenhum dos paradigmas referenciados anteriormente pode substituir o outro, pareceu-nos conveniente optar pela abordagem mais qualitativa. Através desta abordagem, pretendemos efectuar descrição rigorosa dos dados recolhidos através de inquéritos por questionário e por entrevista, registos de observação directa não participante feitos de forma informal e documentos oficiais. Quanto à preocupação central de alguns investigadores qualitativos, Bogdan & Biklen (1994:66), referem que “ não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”. Assim, a nossa investigação centrou-se no modo como os sujeitos da pesquisa (professores, directores/gestores e pais e encarregados de educação) interpretam e dão sentido às suas experiências relativamente à diversidade cultural existente nas escolas do Ensino Básico. Neste sentido, os autores (id.ibid) referem ainda que “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”, o que efectivamente aconteceu com os nossos sujeitos de pesquisa.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008:15), o processo de investigação em Ciências Sociais, não difere do procedimento do pesquisador do petróleo:

“ [...] não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido. Primeiro o estudo dos terrenos, depois a perfuração(...). No que respeita à investigação social, o processo é comparável. Importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no sentido mais lato, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim um percurso global de espírito que exige ser reinventado para cada trabalho.”

Neste contexto, a recolha de dados para fins de investigação pode ser feita utilizando várias técnicas. Isto significa que o conhecimento científico, diferentemente de outros conhecimentos, não é obtido ao acaso; ele necessita de procedimentos metodológicos que devem ser cuidadosamente seleccionados. É à luz desses procedimentos metodológicos que, de acordo com a orientação da pesquisa, pareceu-nos adequado enquadrá-lo nos estudos descritivos, orientando para estudo de caso. Estudos descritivos são um tipo de pesquisa frequentemente usado no campo das Ciências Humanas e Sociais. Segundo Michel (2005), permitem analisar com o maior rigor possível, os factos sociais.

Para Vilelas (2009:120), “os estudos descritivos procuram conhecer as características de determinada população/fenómeno, ou o estabelecer relações entre variáveis”.

Relativamente ao estudo de caso, autores como Laville & Dionne (1999:155), sustentam que “a denominação refere-se evidentemente ao estudo de um caso, talvez o de uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade, de um meio [...]”. Para Gil (1999:72), este tipo de pesquisa “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos (sic), de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. Assim, na impossibilidade de estendermos a nossa pesquisa para outros meios, restringimos apenas para algumas escolas de Ensino Básico no Município de Nampula.

1.3. Descrição e trajectória da investigação

Após a indicação dos paradigmas da investigação em Educação, importa agora, mesmo que de forma sumária, descrever a trajectória da pesquisa. Como ponto de partida, as reflexões que foram sendo realizadas no âmbito das unidades curriculares de Metodologia de Investigação e Seminários de Investigação, leccionados, respectivamente, no primeiro e segundo Semestres do ano académico 2008/2009, serviram de suporte para a primeira tentativa de esboço do tema da pesquisa. Foi ao longo deste período que, como exigência inicial para projecção da pesquisa, elaborámos o pré-projecto que, posteriormente, transformar-se-ia em projecto de pesquisa. Na fase posterior, identificámos as fontes bibliográficas que nos permitiram efectuar a revisão da literatura e o enquadramento teórico da pesquisa.

De acordo com o cronograma de actividades estabelecido no âmbito desta pesquisa, e tomando em consideração que o tema “Políticas Educativas para Educação Básica em Moçambique e a diversidade cultural: o caso de escolas do Município de Nampula”, requeria que o trabalho de campo fosse realizado em Moçambique, em Outubro de 2009 viajámos para este país do qual somos naturais, onde, durante três meses e meio, efectuámos a recolha de informações. Essa recolha foi realizada através de:

- a) Inquéritos por entrevista gravados e posteriormente transcritos dos gestores da educação e adjuntos dos representantes dos pais e encarregados de educação (veja-se apêndices 4 e 5);
- b) Inquéritos por questionário aos professores (veja-se apêndice 1);
- c) Observação directa não participante feita de forma informal;

- d) Análise documental realizada através de um guião de análise previamente elaborado (veja-se apêndice 6).

Tanto os inquéritos por entrevista como os inquéritos por questionário dirigidos aos sujeitos envolvidos, eram precedidos por uma introdução explicitadora da identidade do pesquisador e dos objectivos que norteavam o estudo, de forma a que não houvesse equívocos por parte dos sujeitos da pesquisa quanto à sua finalidade.

Com as informações já recolhidas, seguiram-se as fases de análise das fichas de leitura, transcrição das entrevistas, codificação e categorização dos dados, elaboração das dimensões de análise e tabulação, tratamento e análise dos dados estatísticos dos inquéritos através de SPSS³³ e, finalmente, depois da selecção criteriosa da informação necessária, seguiu-se a fase de redacção do relatório final da pesquisa.

1.4. Os locais da recolha de informação, fontes de pesquisa e instrumentos e técnicas de recolha de dados.

A pesquisa realizou-se em dois locais distintos. A fase da concepção do projecto de pesquisa até à construção das técnicas e instrumentos de recolha de dados feita sob supervisão da orientadora e posterior redacção do relatório final foi realizada em Braga. Aqui, fez-se o levantamento das fontes documentais como livros, revistas, artigos da *internet* e documentos que abordam aspectos gerais sobre o objecto de estudo.

Ciente do papel fulcral da revisão da literatura na conceptualização e organização sistemática de qualquer pesquisa, é importante, tal como referem Fortin & Vissandjée (2009:83) “proceder de forma metódica à localização das obras de referência, de modo a retirar desta os maiores benefícios possíveis”. Fortin & Vissandjée (id.ibid) fazem ainda um alerta, particularmente aos pesquisadores iniciantes que “para efectuar uma pesquisa documental de forma eficaz, interessa ao investigador “[...] familiarizar-se com as bibliotecas, os centros de documentação e conhecer bem os serviços oferecidos pelas bibliotecas e centros conexos”. Neste contexto, todos os procedimentos foram acautelados, não apenas na identificação das fontes documentais como em todas fontes que a pesquisa requeria.

A segunda fase decorreu em Moçambique, concretamente no Município de Nampula. Aqui teve lugar a pesquisa empírica, ou seja, a recolha dos dados primários, que envolveu, como referimos anteriormente, gestores/directores da educação, professores e representantes dos pais e

³³ *Statistical Package for the Social Sciences.*

encarregados de educação de algumas escolas do Município. Como forma de complementar a primeira fase, efectuamos junto da Direcção de Educação da Cidade de Nampula o levantamento de documentos ligados às Políticas Educativas em Moçambique como é o caso do Sistema Nacional de Educação, Planos Estratégicos de Educação e Cultura (1999-2005, 2006-2010/2011), Plano Curricular do Ensino Básico e Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, assim como dos dados estatísticos referentes ao número total dos professores e das escolas do Município

Quanto à acessibilidade aos locais onde decorreu o trabalho de campo e a acessibilidade aos actores sociais, tendo marcado antecipadamente as entrevistas em muitas ocasiões fomos forçados a cancelá-las porque os sujeitos seleccionados não se achavam disponíveis para nos receber, e isto criou transtornos na nossa planificação. A este propósito, Burgess (1997) reconhece que o acesso aos locais de pesquisa não é um processo directo e imediato porque envolve acima de tudo a negociação e renegociação, de tal forma que para o sucesso da nossa pesquisa, foi necessário a remarcação e negociação constante dos encontros com os nossos sujeitos de pesquisa.

Relativamente aos instrumentos e técnicas de recolha de dados, Costa (1986:133) reconhece que na pesquisa de campo, o investigador é o principal instrumento de pesquisa porque, é “[...] ele , na esmagadora maioria dos casos—e sempre nos aspectos decisivos da pesquisa — que aplica [...] outros instrumentos (questionários, testes, entrevistas estruturadas) [...]”. Marconi & Lakatos (1996), apontam várias técnicas para a recolha de dados, que variam de acordo com o tipo de investigação a ser realizada, devendo-se destacar:

- a) A colecta documental;
- b) Observação;
- c) Entrevista;
- d) Questionário;
- e) Formulário;
- f) Medidas de opiniões e de atitudes;
- g) Técnicas mercadológicas;
- h) Testes;
- i) Sociometria;
- j) Análise de conteúdo e;
- k) História de Vida.

De acordo com o problema que levantámos e os objectivos delineados, associados às hipóteses da pesquisa, seleccionamos as seguintes técnicas de recolha de dados:

1.4.1. Inquéritos por entrevista e por questionário

Para Quivy (2008:188), o inquérito por questionário na prática sociológica, enquanto instrumento de investigação e de recolha de dados:

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, a uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.”

De facto, o inquérito por questionário pressupõe a existência de uma lista organizada de perguntas que são dirigidas normalmente a um grupo considerado representativo de uma população, com vista a obter informações de acordo com os objectivos propostos no planeamento da investigação. Este nosso ponto de vista é reiterado por Sampieri, Collado & Lucio (2006: 325) quando afirmam que “um questionário consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas”.

Porém, é indispensável diferenciar o inquérito por questionário do inquérito por entrevista. Neste contexto, Ghiglione & Matalon (1993: 69) referem que “é habitual reservar o termo «entrevista» para as técnicas menos directivas e designar por «questionário» as formas de inquirir em que as questões são formuladas antecipadamente”. Ghiglione & Matalon (id. :ibid) reconhecem ainda que na prática quotidiana não tem havido consenso sobre os limites de cada um dos termos aqui evidenciados.

Procurando diferenciar estas duas técnicas Amorim (1995: 98), refere que “o inquérito por questionário corresponde ao mais estruturado e rígido dos tipos de entrevista, visto que nele se recorre a um conjunto de perguntas inseridas no questionário sob uma forma e segundo uma ordem prévia, estritamente programadas.”

Numa perspectiva analítica e tomando também em consideração a nossa experiência profissional, podemos chegar à conclusão que para além do ponto de vista dos autores ora referenciados, a diferença entre estes dois instrumentos/técnicas de recolha de dados reside fundamentalmente no facto de o inquérito por questionário ser constituído por questões de resposta fechada e múltipla, com uma certa sequência lógica das questões a serem colocadas e, normalmente, sem contacto directo entre o pesquisador e o inquirido, ao contrário do inquérito por

entrevista em que o investigador está em contacto directo com os seus inquiridos ou interlocutores, há diálogo entre as partes, as perguntas formuladas podem ser reajustadas ao interlocutor e, sempre que se considere importante, face ao objecto de investigação, poderão ser incorporadas novas questões suscitadas pelas respostas dos entrevistados.

Um aspecto não menos importante que deve ser retido, tal como referem Pardal & Correia (1995), é o facto de o inquérito por questionário ser um instrumento de recolha de informação preenchido pelo informante ou inquirido e constituir a técnica de recolha de dados frequentemente utilizada no campo de pesquisa sociológica.

Almeida & Pinto (1975) consideram que o inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante e autonomizada em relação ao inquérito por entrevista. Os autores falam da autonomização porque esta técnica exclui em alguns casos a relação de comunicação oral entre inquiridor e o inquirido, característica da situação de entrevista.

No processo de elaboração do inquérito por questionário, inspirámo-nos nas escalas de Likert, escalas nominais, escalas de intervalos iguais e escalas ordinais. Assim, Carmo & Ferreira (1998:143), referem que “consistem na apresentação de uma série de preposições, devendo o inquirido, em relação a cada uma delas, indicar uma de cinco posições: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente”. Relativamente as escalas nominais, Hill & Hill (2009:106), afirma que “este tipo de escala consiste num conjunto de categorias de respostas *qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas*”. Já para escalas de intervalos iguais, Vilelas (2009:302) diz caracterizar-se “[...] pelo facto de a distância entre os seus intervalos estar claramente determinada e de estes serem iguais entre si”. Nas escalas ordinais, Vilelas (id.ibid), refere que “[...] tais escalas esclarecem-nos somente acerca da distância que as distintas posições guardam entre si”.

Para o inquérito por entrevista, utilizámos questões estruturadas e cada entrevista teve sensivelmente a duração máxima de 45 minutos. Sobre as entrevistas estruturadas, Vilelas (id:284) refere que estas desenrolam-se com base numa lista fixa de perguntas, cuja ordem e redacção permanecem invariáveis.

1.4.1.1. Pré-testagem e aplicação

Moreira (1994:177), refere que “preparando o questionário, a atenção do investigador volta-se para os problemas de implementação do inquérito, nomeadamente para o pré-teste do questionário e para os procedimentos de recolha de dados”. Relativamente a pré-teste, Ghiglione & Matalon

(1993:172) referem que “[...] quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador”.

Assim, terminado o processo de formulação das questões tanto do inquérito por questionário como por entrevista, antes de submetermos a amostra seleccionada, efectuamos uma pré-testagem dos instrumentos de recolha de dados em duas escolas do Ensino Básico que não fizeram parte da amostra anteriormente seleccionada. Nestas escolas foram inquiridos os seus respectivos directores, dez professores e cinco pais e encarregados de educação em cada escola. Terminada a pré-testagem, constatámos que havia incompreensão de algumas questões por parte dos inquiridos. Assim, reformulámos os inquéritos pré-testados que, posteriormente distribuímos na primeira amostra seleccionada.

1.4.2. Pesquisa documental

Carmo & Ferreira (1998:59), referem que a pesquisa documental “[...] visa seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis [...] com vista a dela extrair algum sentido”. No processo de análise documental, Pardal e Correia (1995), recomendam os seguintes procedimentos:

- a) “Definição clara do objecto de estudo de forma a facilitar a análise da documentação e redução do trabalho e do tempo;
- b) Correcta formulação das hipóteses;
- c) Identificação do nível imparcialidade das fontes;
- d) Estabelecimento de comparações com aquilo que é possível comparar”.

No nosso estudo, a pesquisa documental baseou-se em documentos escritos (livros, revistas, artigos da Internet, Leis 4/83 e 6/92 do Sistema Nacional de Educação, Plano Curricular do Ensino Básico, Planos Estratégicos da Educação - 1995 a 2005 e 2006 a 2010/11 e Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação).

1.4.3. Observação directa não participante

Sampieri, Collado & Lucio (2006) distinguem dois tipos de observação: participante e não participante. Na observação participante, o observador interage com os indivíduos observados, vivendo os seus quotidianos, mas no segundo caso, tal interacção não ocorre. Marconi e Lakatos

(1996:82), referem que “na observação não participante, o pesquisador toma contato [sic] com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora”.

Assim, ao utilizarmos a observação não participante, queríamos obter dados empíricos, distanciando-nos de certa forma dos sujeitos observados, já que o tempo que tivemos disponível para realização do trabalho de campo, não nos permitiu a realização de observação participante. Para percebermos as manifestações dos alunos relativamente à diferença etno-cultural existente no seu seio, passeamos naturalmente junto a eles nos intervalos entre as aulas, durante o processo de recolha de dados, evitando parar de forma prolongada para assim não constranger as suas formas de actuação/interacção. A este respeito, Vilelas (2009:273) refere que “[...] a observação não participante é útil para evitar as inibições ou alterações na conduta dos sujeitos observados, pois o observador deve passar o mais despercebido possível, actuando de tal maneira que não apareça como sujeito activo, face aos observados”. Convém referir aqui que esta técnica de recolha de dados foi realizada informalmente e orientava-se por um único objectivo: perceber, mesmo que de forma incipiente, as manifestações comportamentais relativas às diferenças etno-culturais dos alunos das escolas que constituíram a nossa amostra.

Com a utilização da análise documental, inquéritos por questionário, inquéritos por entrevista e observação directa não participante, pretendíamos não só conseguir um maior e mais completo montante de dados possível, mas também proceder ao que Casa-Nova (2009) designou de “triangulação possível” da informação obtida³⁴, procurando assim uma elaboração mais consistente das conclusões do trabalho.

1.4.4. A Análise de conteúdo

Para Berelson (1952, apud Silva & Pinto, 2009 : 104), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Krippendorff (1980, apud Silva & Pinto, id. :103), refere que a análise de conteúdo “é uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Já para Silva & Pinto (id.) a análise de conteúdo não tem como tarefa estudar a língua ou o discurso em si mesmo, mas a caracterização das suas condições de produção.

³⁴ Como referiu Casa-Nova, nos Seminários de orientação da construção da pesquisa, nem sempre é possível realizar uma triangulação completa, não só porque esta triangulação é diversa, como também pelo facto de, por exemplo, mesmo realizando um n° de entrevistas significativo para tentar que sirvam de banco de prova da observação (participante ou não participante), não ser nunca possível ter a certeza de que tudo o que é referido pelos sujeitos-actores entrevistados corresponder à verdade das suas percepções ou acções.

Bardin (1991:42), concebe a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Procurando clarificar os três adjectivos sublinhados que acompanham a aceção, Carmo & Ferreira (1998) explicam que:

- a) É objectiva porque essa análise deve ser feita sob determinadas regras, instruções claras e precisas de tal modo que vários pesquisadores ao trabalhar sobre o mesmo conteúdo, produzam resultados iguais;
- b) Sistemática porque todo o conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas de acordo com os objectivos traçados pelos pesquisadores;
- c) Quantitativa porque regra geral, calcula-se a frequência dos elementos significativos da análise.

A técnica de análise de conteúdo, tal como afirmam Marconi e Lakatos (1996:115), “permite analisar o conteúdo de livros, revistas, jornais, discursos, películas cinematográficas, propaganda da rádio e televisão, *slogans* etc”. Ainda, Marconi & Lakatos (id. : *ibid*), reconhecem que a técnica pode ser extensiva aos documentos pessoais como discursos, diários, textos, entre outros. Em muitos casos, tem havido incompreensão ou mesmo mau entendimento entre as diferenças que marcam a análise de conteúdo com a linguística. Nestes termos, Bardin (1991), esclarece que:

“O objecto da linguística é a língua, quer dizer, o aspecto colectivo e virtual a linguagem, enquanto que o da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e actual (em acto) da linguagem. A linguística trabalha numa língua teórica [...]. O seu papel resume-se, independentemente do sentido deixado à semântica, à descrição das regras de funcionamento da língua, para além das variações individuais ou sociais tratadas pela psicolinguística e de sociolinguística. Pelo contrário, a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre os quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens.”

Para a presente pesquisa, a análise de conteúdo que propusemos para estar entre as técnicas de análise seleccionadas, privilegia principalmente os discursos dos sujeitos da pesquisa captados na base dos inquéritos por entrevista, Lei do Sistema Nacional de Educação, Plano Curricular do Ensino Básico e Plano Estratégico de Educação. Assim, a técnica de análise será usada para construção de um modelo de análise capaz de permitir inferências sobre diferentes condições de produção dos dados empíricos de investigação.

1.5. Identificação e descrição das variáveis independentes

Autores como Vilelas (2009) e Fortin (2009), consideram que uma variável é uma propriedade observável ou qualquer característica ou qualidade da realidade que pode assumir diferentes valores. Para Vilelas (id.:84), “as variáveis têm de estar de acordo com a definição do problema, dos objectivos, das hipóteses e em consonância com o marco teórico”.

Tuckman (1978, apud Cunha, 2007:66) considera variável independente aquela que é “[...] olhada como condição antecedente; é o factor mensurável manipulado ou seleccionado para determinar a sua relação com o fenómeno observado”, enquanto que a dependente “[...] representa a consequência; é o factor que é observado e medido para determinar o efeito da variável independente”. Para Vilelas (2009), a variável independente é aquela que dentro da relação que é estabelecida entre ambas, não depende de nenhuma outra, embora num problema ou estudo diferente, possa tornar-se variável dependente. Nestes termos, a variante dependente fica condicionada pela variante independente. Ainda sobre o conceito de variável (is) Fortin & Vissanjée (1999:36) consideram que:

“[...] são qualidades, propriedades ou características de objectos, de pessoas ou situações que são estudadas numa investigação. Uma variável pode tomar diferentes valores para exprimir graus, quantidades, diferenças. As variáveis podem ser classificadas de diferentes maneiras, segundo a sua utilização numa investigação. Algumas podem ser manipuladas outras controladas.”

Para este estudo, as variáveis independentes³⁵ assim como as dependentes³⁶ podem ser

³⁵ Neste estudo, constitui o leque de variáveis independentes a idade dos inquiridos, o sexo, nível de formação, tempo de serviço, classes de leccionação, número total de alunos por professor, anos de serviço no cargo para

observadas nos inquéritos por entrevista transcritos e inquérito por questionário (apêndices 1, 4 e 5) assim como ao longo de análise de conteúdo dos documentos oficiais.

1.6. População e amostra da pesquisa

Identificadas e descritas as variáveis que concorrem nesta pesquisa, julgámos oportuno indicar a população e a amostra. Assim, autores como Vilelas (2009), Santos (2007), Fortin (1999), Carmo & Ferreira (1998) e Marconi & Lakatos (1996), concordam que numa pesquisa, a população representa o conjunto de todos os indivíduos ou seres vivos/não vivos nos quais se deseja investigar uma ou mais propriedades e que estes tenham em comum pelo menos uma característica/propriedade. Fortin (id. :202), sublinha ainda que essa população que é alvo da pesquisa, “[...] é constituída pelos que satisfazem os critérios de selecção definidos antecipadamente”. Observe-se, no entanto, que os autores utilizam o termo universo para também designar a população em estudo.

Carmo & Ferreira (id. :191), debruçando-se sobre população e amostra, referem que:

“A técnica designada por amostragem (processo de selecção de uma amostra) conduz à selecção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo que se denomina amostra, de tal maneira que os elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram seleccionados. O número de elementos que fazem parte de uma amostra designa-se por dimensão ou grandeza da amostra.”

Desde modo fica-se a saber que a amostra forma um subconjunto da população ou do universo que convenientemente seleccionada tem a função de representar o universo ou população a ser pesquisada.

De acordo com Fortin (2009), Carmo & Ferreira (1997) e Marconi & Lakatos (1996), existem duas grandes divisões nas técnicas de amostragem, ou seja, na determinação da amostra a ser pesquisada: amostragens probabilísticas e não probabilísticas. As amostragens probabilísticas, também conhecidas por amostragens aleatórias ou ao acaso são aquelas em que se procede à

directores/gestores, outros cargos de chefia ocupados, estados civil e ocupação profissional para os adjuntos dos responsáveis dos pais e encarregados de educação.

³⁶ Para o presente trabalho, consideramos variáveis dependentes as expectativas e representações que os sujeitos da pesquisa foram exprimindo à medida que fomos administrando os inquéritos por entrevista e por questionário, assim como aquelas que resultaram da categorização das dimensões de análise das fontes primárias.

selecção de amostras probabilísticas com o objectivo de generalizar à totalidade da população. Contrariamente, nas amostras não probabilísticas, os vários elementos da população não têm a mesma probabilidade de fazer parte da amostra. De acordo com os objectivos da nossa investigação, optámos por privilegiar as amostragens não probabilísticas.

Nestes termos, consideramos população da nossa pesquisa o conjunto das escolas do Ensino Básico do Município de Nampula, representadas pelos alunos, professores, gestores das escolas e representantes dos pais e encarregados de educação.

1.6.1. Constituição da amostra

Para constituição da amostra da nossa pesquisa, enumerámos, atribuindo um código a cada um dos sujeitos inquiridos, tanto das entrevistas como dos questionários. Relativamente às escolas, constituímos a amostra, indicando as escolas seleccionadas das duas zonas de localização. Assim, das 51 Escolas do Ensino Básico existentes no Município de Nampula, foram seleccionadas 25 escolas e entrevistados 8 gestores (directores)³⁷ e dos 3167 professores, foram inquiridos 100, pertencentes a 25 escolas. Tendo-se inicialmente planificado para entrevistar representantes dos pais e encarregados de educação nas escolas seleccionadas e porque estes mostraram-se indisponíveis, tivemos que recorrer aos seus adjuntos, em número de 5, distribuídos igualmente por 5 escolas seleccionadas entre as 7 daquelas em que os seus directores também foram entrevistados.

A selecção das escolas cujos gestores, professores e representantes dos pais e encarregados de educação foram sujeitos da nossa pesquisa obedeceu aos critérios de localização (Zona urbana e suburbana), de frequência das classes de Ensino Primário do 1º e do 2º graus e de fácil acessibilidade. De igual modo, os directores/gestores foram seleccionados para as entrevistas tomando em consideração os critérios referenciados na selecção das escolas. Na escolha dos professores para os inquéritos por questionário, procurámos garantir a variabilidade do género, os anos de experiência, o número de disciplinas que cada um lecciona e a situação geográfica da escola (zona urbana/suburbana) onde trabalha. Assim, a determinação do número de inquéritos foi fortemente influenciado pela recusa³⁸ de alguns professores no primeiro contacto que estabelecemos

³⁷ O oitavo director/gestor é o director da cidade, cabendo-lhe neste caso, a tarefa de coordenar as actividades dos directores das escolas do Município de Nampula.

³⁸ No primeiro contacto que estabelecemos com as escolas que constituíram a nossa amostra, uma parte dos professores que solicitámos para fazer parte dos sujeitos da nossa pesquisa não aceitaram o nosso pedido. Esta atitude

com as escolas. Mesmo querendo estender a nossa amostra para um número considerável de professores, tivemos que involuntariamente limitar o número dos professores a inquirir. Foram administrados 100 inquéritos por questionário obtendo-se, após várias insistências, o retorno de 62 inquéritos.

Relativamente à selecção dos representantes dos pais e encarregados de educação orientada primeiramente para entrevistar todos representantes das escolas consideradas como nosso universo de estudo e que parecia mais conveniente, mostrou-se impraticável, como referimos anteriormente, devido a indisponibilidade destes, no momento em que iniciamos o trabalho de campo. Assim, na ausência destes, tivemos que recorrer aos seus adjuntos que, mesmo não sendo em número suficientemente representativo, garantiu-nos a recolha da informação desejada. Deste modo, embora com alguma dificuldade, foi possível recolher a informação que pretendíamos para a nossa pesquisa.

Para o tratamento de dados dos inquéritos por entrevista, efectuámos a codificação da amostra nos termos que se seguem: D1, D2, D3 ... até D8 (Director um, Director dois, até ao último Director entrevistado); e ARPEE1, ARPEE2, ARPEE2... até ARPEE5 (Adjunto do Representante dos Pais e Encarregados de Educação 1,2,3 ... até 5).

Sobre a questão de representatividade na pesquisa qualitativa, particularmente no estudo de caso, como é este da nossa pesquisa, Paro (1995:27), explica que “o que torna relevante um estudo de caso não é, certamente, a representatividade estatística dos fenómenos considerados”. Assim, Michelat (1987, apud Paro, id.:ibid), refere que:

“Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E na verdade, [...] é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato (sic) de ser quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) a qual pertence. Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida”.

pareceu-nos estar associada ao egoísmo de partilhar o seu quotidiano profissional connosco, pois que, quando conversámos com os professores mais próximos de nós, revelaram-nos que os seus colegas recusavam-se a colaborar porque se tratava de um estudo com fins de obtenção de um título académico. Assim, segundo estes professores mais próximos, a maioria dos professores não gostam de serem usados para “progresso profissional ou académico” de outras pessoas.

Assim, no caso do nosso estudo, em função dos critérios que anteriormente mencionámos, apenas submetemos aos inquéritos por entrevista e por questionário um determinado número de informantes que constituíram a nossa amostra.

Em síntese, podemos afirmar que a nossa pesquisa orientou-se mais pelo paradigma qualitativo, baseou-se nos estudos descritivo e de caso, embora complementado por uma técnica inserida no paradigma quantitativo: o inquérito por questionário.

Propomo-nos, de seguida, apresentar, analisar e interpretar os dados resultantes da pesquisa empírica.

CAPÍTULO V: A PESQUISA EMPÍRICA - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A apresentação, a análise e a interpretação de dados, que se incluem neste capítulo, tem por objectivos analisar e interpretar a informação recolhida através do trabalho empírico realizado.

A recolha de dados foi sustentada pela aplicação de um inquérito por questionário dirigido aos professores; inquéritos por entrevista, dirigidos aos directores ou gestores da educação e aos adjuntos dos responsáveis dos pais e encarregados de educação, assim como da informação contida em documentos oficiais (Leis do Sistema Nacional de Educação, Plano Curricular do Ensino Básico, Planos Estratégicos de Educação e Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação) e da observação directa não participante de grupos de alunos em intervalo de aulas. Assim, como se poderá depreender mais adiante, no meio escolar, foram aplicados inquéritos por questionário a 100 professores pertencentes a 25 escolas seleccionadas num universo de 51 escolas existentes no Município de Nampula, tendo sido preenchidos e devolvidos 62 e validados 56 inquéritos.

Em relação aos directores e gestores de educação, foram seleccionados 7 directores das escolas básicas e o respectivo Director de Educação da cidade que é o representante máximo do sector da Educação ao nível do Município.

A observação directa não participante foi feita de forma informal e direccionada a um número indeterminado de alunos pertencentes às 25 escolas que visitámos quando estávamos a distribuir o inquérito por questionário aos professores.

Em relação ao meio familiar dos alunos, foram entrevistados 5 adjuntos dos representantes dos pais e encarregados de educação pelas razões que já apontámos no capítulo anterior. Estes pais e encarregados de educação possuíam filhos a frequentar 5 das 7 escolas dirigidas por aqueles directores inquiridos.

Depois do trabalho de campo fizemos a apreciação e análise das respostas que obtivemos tanto dos nossos respondentes e da observação directa não participante como dos documentos oficiais mencionados.

Sobre o processo de análise de dados, Kerlinger (1980:353) refere que consiste na:

“[...] categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados. Seu objectivo é reduzir grandes quantidades de dados brutos passando-os para uma forma interpretável e manuseável

de maneira que características de situações, acontecimentos e de pessoas possam ser descritas sucintamente e as relações entre as variáveis estudadas e interpretadas”.

Tratando-se de uma pesquisa mais qualitativa do que quantitativa, distanciamo-nos do processo de manipulação de variáveis em estudo. A este respeito, autores como Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994:39), reconhecem que “no contexto do paradigma interpretativo [qualitativo], o objecto de análise é formulado em termos de acção [...]”. Assim, Erickson (1986, apud Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994), é mais contundente ao afirmar que é uma acção que inclui “«o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa [qualitativa] é a acção e não o comportamento»”. Assim, para o caso da nossa pesquisa, os inquéritos por entrevista e por questionário permitiram-nos perceber os significados que os sujeitos da nossa pesquisa atribuem ao seu quotidiano profissional (gestores e professores) e como os pais e encarregados de educação interpretam as políticas educativas para Educação Básica no contexto da diversidade cultural.

Gomes (1994:68) apoiando-se em diferentes autores, procura diferenciar as designações “análise” e “interpretação”., apontando que:

“Há autores que entendem a «análise» como descrição dos dados e a «interpretação» como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores já compreendem a análise num sentido mais amplo, abrangendo a interpretação”.

Neste contexto, partilhamos a ideia do autor (id.:ibid), que defende este último posicionamento, quando afirma que “[...] a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” e procurar compreender o seu significado. De facto, nesta pesquisa procuramos articular os procedimentos de análise e de interpretação, não havendo momentos de distinção entre os mesmos como forma de tornar o processo mais interactivo e compreensivo.

Ainda sobre a teorização do processo de apresentação e de análise de dados, Pardal & Correia (1995:83), consideram que:

“É o momento do estabelecimento de relações - entre dados empíricos recolhidos, entre dados empíricos e informação teórica, entre a informação empírica obtida no estudo e outra

sistematizada em estudos feitos e divulgados - conducentes ao aprofundamento da temática abordada. É ainda, o momento de deixar transparecer o interesse do quadro de referência teórico utilizado e das eventuais lacunas”.

Para nós, a apresentação e a análise de dados constituiu um momento de confrontação constante entre vários conceitos abordados nos capítulos anteriores com os dados empíricos recolhidos, tanto no trabalho de campo como nas pesquisas bibliográficas. Assim, a análise de dados esteve virada para dois contextos distintos que, seguidamente são enfocados:

1. No meio escolar

1.1. O que dizem os professores: inquéritos por questionário

Sobre os discursos dos professores, iniciaremos com a apresentação da amostra das escolas que constituem o nosso estudo e, seguidamente, apresentaremos os dados relativos às faixas etárias dos professores inquiridos, o sexo, o nível de formação profissional e tempo de leccionação ou seja, anos de experiência na actividade docente, classes e disciplinas de leccionação e número total dos alunos por professor. Igualmente, apresentaremos as categorias e as variáveis identificadas. Assim, o conhecimento da amostra **(n)**³⁹ facilitará o conhecimento das diferenças existentes com o universo **(N)**⁴⁰, em relação ao número de Escolas por zona de localização e o tipo de Escola.

No quadro abaixo pode-se observar a distribuição da população **(N)** e a amostra de Escolas **(n)** por tipo e zona de localização, o tipo de Escola correspondente e o número de inquéritos distribuídos por tipos de Escolas.

³⁹ A amostra das escolas é formada pelas 25 escolas distribuídas pelas zonas urbana e semi-urbana.

⁴⁰ A população corresponde ao número total das escolas básicas (EP1/EPC) existentes no Município de Nampula.

Quadro 9: Distribuição da população e da amostra de escolas por zonas de localização, tipo de Escola e número de inquéritos distribuídos

Zonas	Zona urbana						Zona semi-urbana						Total
Tipo de Escola, Universo e amostra	EP1			EPC			EP1			EPC			EP1/EPC
	N	n	%	N	n	%	N	n	%	N	n	%	N n %
	a ⁴¹)			(4) (3) (75%)			(13) (5) (38.4%)			(34) (17) (50%)			(51) (25) (49%)
Número de inquéritos distribuídos	a ⁴²)			40			10			50			100

Como referimos no capítulo anterior, o inquérito por questionário foi enviado a 25 escolas que constituem a amostra seleccionada para administrar esta técnica de pesquisa, num universo de 51 escolas existentes no Município de Nampula, o que corresponde a uma taxa de 49% da amostra. Das 4 escolas de EPC da zona urbana foram seleccionadas 3 escolas. Na zona semi-urbana, onde existem os dois tipos de escolas, das 13 escolas de EP1 escolhemos 5 e das 34 escolas de EPC, escolhemos 17 o que corresponde a taxas de 38.4% e 50% respectivamente.

Relativamente aos inquéritos por questionário, distribuímos 100 e foram preenchidos e devolvidos 62, tendo sido invalidados 6 inquéritos por mau preenchimento. Assim, para efectivação da análise e interpretação de dados, servimo-nos de 56 inquéritos que foram devidamente preenchidos.

1.2. Apresentação, análise e interpretação de dados de inquérito por questionário

Dos 56 professores que preencheram devidamente os inquéritos, 4 têm idades que variam de 20 a 25 anos, o que corresponde a uma percentagem de 7.1%. A faixa etária de 26 a 30 anos é composta por 10 professores e representa uma percentagem de 17.8%. A faixa etária de 31 a 35 é representada por 8 professores, correspondendo a uma percentagem de 14.2%. No intervalo de 36 a 40 anos estão representados 6 professores e correspondem 10.7% da amostra. A faixa etária de 41 a 45 é representada por 16 professores com uma percentagem de 28.5%. A faixa etária de 46 a 50 anos é composta por 7 professores, representando uma percentagem de 12.5% da amostra. Finalmente, o grupo etário de mais de 51 anos é constituído por 1 professor, o que representa 1.7% da amostra. Importa referir que por razões que desconhecemos, 4 professores não preencheram o

⁴¹ Sem escolas de EP1

⁴² Sem escolas de EP1

espaço reservado à idade, o que corresponde a uma percentagem de 7.1%. Pela observação destes dados, constatámos que a maior representatividade da amostra situa-se na faixa etária de 41 a 45 anos de idade, seguida da faixa etária de 26 a 30 anos.

Relativamente ao sexo dos professores inquiridos, 26 são do sexo feminino e 30 são do sexo masculino, representando 46.4% e 53.6% respectivamente. Quanto aos níveis/instituições de formação profissional, os números e as percentagens correspondentes são indicados no quadro que se segue:

Quadro 10: Níveis/instituições de formação profissional dos professores inquiridos.

Níveis/Instituições de formação	Número de professores	Percentagem correspondente
CFPPs	13	23.2%
IMP	6	10.7%
IMAPs	12	21.4%
ADPP	2	3.5%
10 ^a +15 Dias	1	1.7%
12 ^a +1 Ano	2	3.5%
Bacharelatos na UP	10	17.8%
Licenciados na UP	6	10.7%
Outros	4	7.1%
Total	56	100%

Observando o quadro, verifica-se que a maior representatividade da amostra foi formada nos Centros de Formação de Professores Primários, seguidos dos que tiveram formação profissional nos Institutos de Magistério Primário e os bacharéis formados pela Universidade Pedagógica. O quadro indica ainda que 4 professores foram formados em outras instituições, diferentes das que estão indicadas, apontando-se os casos de antigas Escolas Missionárias e Escolas de Formação e Educação dos Professores Primários. Assim, constatámos que dos 56 professores inquiridos, apenas 16 tiveram formação superior (bacharelato e licenciatura), o que corresponde a 28.6% da amostra.

Relativamente ao tempo de leccionação ou seja, anos de experiência na actividade docente, os dados são apresentados no quadro que se segue:

Quadro 11: Tempo de leccionação ou anos de experiência dos professores inquiridos

Intervalo de tempo em anos	Número de professores	Percentagem correspondente
De 1 a 5 anos	12	21.4%
De 6 a 10 anos	10	17.8%
De 11 a 15 anos	9	16%
De 16 a 20 anos	1	1.7%
De 21 a 25 anos	13	23.2%
De 26 a 30 anos	10	17.8%
+ de 31 anos	1	1.7%
Total	56	100%

Observando o quadro verificámos que a maior representatividade verifica-se no intervalo de 21 a 25 anos de experiência, seguido do intervalo de 1 a 5 anos com percentagens de 23.2% e 21.4% respectivamente. Os intervalos de 6 a 10 e de 26 a 30 partilham a percentagem de 17.8%. Considerando que a reforma na Função Pública em Moçambique só acontece com 30 anos de serviço para mulheres e 35 para homens, podemos afirmar que esta maior representatividade pertence aos professores que aproximam o fim das suas carreiras profissionais. Nota-se também que os professores representados no intervalo de 1 a 5 anos estão no início das suas carreiras profissionais.

No que diz respeito as classes que os professores inquiridos leccionam, os dados são descritos no quadro que a seguir apresentámos:

Quadro 12: Classes de leccionação dos professores inquiridos

Classes de leccionação	Número de professores	Percentagem correspondente
1ª Classe	2	3.6%
2ª Classe	4	7.1%
3ª Classe	3	5.4%
4ª Classe	5	8.9%
5ª Classe	3	5.4%
6ª Classe	5	8.9%
7ª Classe	34	60.7%
Total	56	100%

Da observação dos dados descritos no quadro, podemos verificar que mais de metade dos professores inquiridos lecciona a 7ª Classe, com 60.7%. As restantes classes são leccionadas por

número de professores, cujas percentagens variam entre 3.6% a 8.9% e que, ao todo constituem uma percentagem de 39.3% da amostra.

Relativamente às disciplinas de leccionação, os dados obtidos foram sintetizados no quadro que a seguir apresentámos:

Quadro 13: Disciplinas de leccionação dos professores inquiridos

Disciplinas	Número de professores	Percentagem correspondente
Todas do EP1	17	30.3%
Português	4	7.1%
Matemática	9	16%
Ciências Sociais	16	28.5%
Ciências Naturais	1	1.7%
Educação Moral e Cívica	5	8.9%
Educação Visual	1	1.7%
Ofícios	2	3.5%
Inglês	1	1.7%
Total	56	100%

Pela observação dos dados descritos no quadro podemos constatar que 17 professores leccionam todas as disciplinas do EP1, número que coincide com os professores que leccionam todas classes do EP1 descritos no quadro anterior. Assim, fazendo o somatório dos dados relativos às restantes disciplinas que são leccionadas no EP2, obteve-se uma percentagem de 69.6%, o que significa que mais de metade da amostra dos nossos sujeitos de pesquisa lecciona as disciplinas de EP2. Este facto pode ser comprovado nos números relativos aos professores que leccionam as classes de EP2 apresentados no quadro anterior

Ainda sobre a caracterização dos sujeitos inquiridos, apresentámos em seguida o quadro relativo ao número total dos alunos por professor:

Quadro 14: Número total dos alunos por professor

Número de alunos	Número de professores	Percentagem correspondente
Menos de 50	9	16.6%
De 50 a 99	25	44.6%
De 100 a 149	8	14.3%
De 150 a 199	1	1.8%
De 200 a 249	3	5.4%
De 250 a 299	3	5.4%
De 300 a 349	3	5.4%
+ de 350	4	7.1%
Total	56	100%

Observando o quadro, verificámos que 44.6% de professores ensinam aos alunos cujo número varia de 50 a 99, seguidos pelos intervalos de menos de 50 e de 100 a 149 com 16% e 14.3% respectivamente. Assim, os dados indicam que a maior representatividade da amostra composta por 44.6%, lecciona alunos cujo número varia de 50 a 99. Pensámos que este facto pode estar associado ao aumento sistemático dos efectivos escolares que se regista nas escolas do Município de Nampula.

Considerando os objectivos do nosso estudo, a análise e a interpretação de dados obedeceu às seguintes dimensões, subdimensões e categorias de análise:

Discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica.

Esta dimensão foi dividida em quatro subdimensões que a seguir apresentamos. Cada subdimensão apresenta uma escala de cinco categorias de intensidade: (1) “Discordo totalmente”; (2) “Discordo”; (3) “Sem opinião”; (4) “Concordo”; (5) “Concordo em absoluto”.

- a. Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação defendem uma Escola inclusiva;
- b. Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem a unidade na diversidade;
- c. Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica apelam à tolerância e à igualdade de oportunidades de acesso à Educação;
- d. Os discursos oficiais apresentam-se como valorizadores da diversidade cultural presente na Educação Básica.

Influência na definição e construção das políticas educativas:

Esta dimensão apresenta sete subdimensões e cada subdimensão tem quatro categorias de análise: (1) “Sem opinião”; (2) “Nenhuma influência”; (3) “Pouca influência”; (4) “Muita influência”.

- a. Influência do Ministério de Educação;
- b. Influência da Direcção Provincial de Educação;
- c. Direcção de Educação da cidade;
- d. Conselho de Escola;

- e. Representantes dos pais e encarregados de educação
- f. Organizações não governamentais;
- g. Vereação Municipal

Concepção da diversidade cultural no seio dos alunos:

Esta dimensão envolveu quatro subdimensões e cinco categorias: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo; (3) Sem opinião; (4) Concordo; (5) Concordo em absoluto.

- a. Na Escola/zona de influência pedagógica onde trabalha há rejeição dos grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo maioritário;
- b. Na Escola/zona de influência onde trabalha é ensinado aos alunos a cultura de tolerância entre todos os grupos etno-culturais;
- c. Na Escola/zona de influência pedagógica onde trabalha é ensinado aos alunos a importância da convivência de culturas de diversos alunos;
- d. Na Escola/zona de influência pedagógica onde trabalha é ensinado aos alunos que “o outro é diferente de nós” e porque “nós” também somos “diferentes dele”, por isso o relacionamento é fundamental.

Quotidiano profissional dos professores:

Nesta dimensão foram identificadas seis subdimensões, cada uma com cinco categorias: (1) Nunca estive atento a isso; (2) Nunca; (3) Quando se proporciona; (4) Poucas vezes; (5) Muitas vezes.

- a. Nas minhas aulas utilizo referências culturais relativas a diferentes grupos etno-culturais;
- b. Procuro construir materiais pedagógicos que possibilitam uma melhor apreensão de conteúdos por todos os alunos;
- c. Estou atento à diversidade de alunos presentes na minha sala de aula;
- d. Procuro incorporar cultura/experiência de cada etno-cultura, incentivando-os a intervir;
- e. Os alunos pertencentes aos diferentes grupos etno-culturais entremajudam-se nas salas;
- f. No recreio, os diferentes grupos interagem de forma relativamente pacífica, tendo em conta a faixa etária em que se inserem.

1.2.1. Discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica.

A inquirição dos professores relativamente aos discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica orientou-se em quatro subdimensões designadamente:

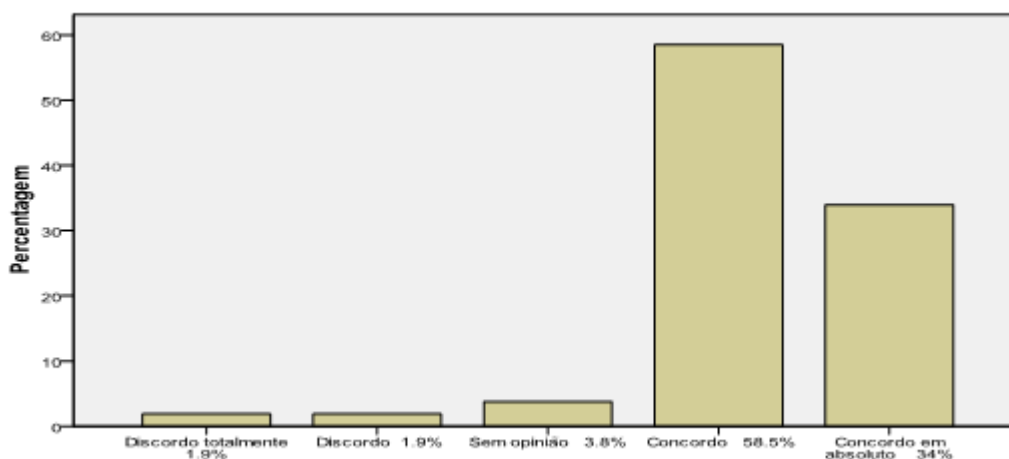
- a) defendem uma escola inclusiva;
- b) defendem unidade nacional na diversidade;
- c) apelam a tolerância e a igualdade de oportunidades de acesso à educação; e
- d) apresentam-se como valorizadores da diversidade cultural presente na Educação Básica.

Em cada subdimensão foram submetidas cinco categorias: **1-** Discordo totalmente; **2-** Discordo; **3-** Sem opinião; **4-** Concordo; **5-** Concordo em absoluto

Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem uma escola inclusiva

Sobre a subdimensão “os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem uma escola inclusiva”, apresentamos as respostas dos sujeitos inquiridos expressas no gráfico que se segue:

Gráfico 1: Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem uma escola inclusiva



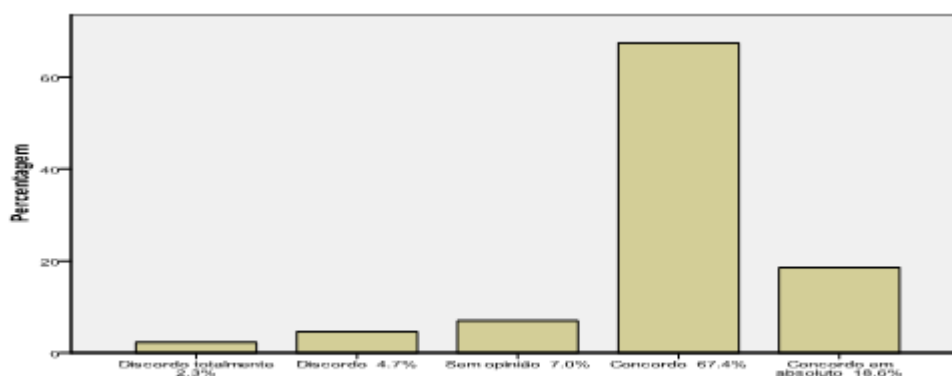
O que evidencia o gráfico é a elevada percentagem da categoria “concordo”, com 58.5% de respondentes comparativamente as restantes categorias. Isto significa que dos 53 professores que responderam à questão, 58.5% concordam com a afirmação de que os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem uma escola inclusiva, seguindo-se os que

optaram pela resposta concordo em absoluto com 34%. As restantes opções, cada uma está abaixo de 4%. Assim, o facto de 58.5% dos sujeitos inquiridos, que representam a maioria, ter optado pela resposta “concordo”, bem como os 34% que concordam em absoluto e que ao todo correspondem a uma percentagem de 92.5%, permite-nos concluir que, de acordo com as percepções dos professores, a primeira hipótese da nossa pesquisa é confirmada: os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem uma escola inclusiva.

Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem a unidade na diversidade

No gráfico que se segue observamos as diferentes categorias correspondentes às respostas dos professores inquiridos sobre a subdimensão “os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem a unidade na diversidade”.

Gráfico 2: Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem a unidade na diversidade

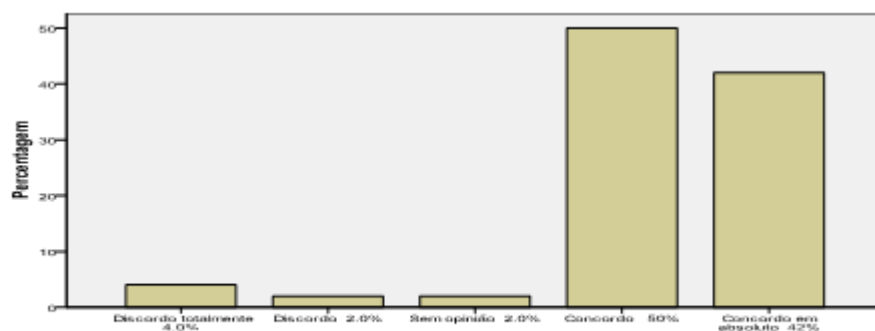


Observando o gráfico, verificamos que as categorias “Concordo” e “Concordo em absoluto” são aquelas que se encontram em maior número na amostra, com 67.4% e 18.6%, respectivamente. As percentagens das restantes categorias de respostas variam no intervalo entre 2.3% a 7%. Assim, concluímos que a maior parte dos professores inquiridos que corresponde 86% concorda que os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem a unidade na diversidade o que nos leva a confirmar, segundo a percepção dos professores, a segunda hipótese da nossa pesquisa: os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem a formação de cidadãos moçambicanos com uma identidade que valoriza a unidade na diversidade.

Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica apelam à tolerância e igualdade de oportunidades de acesso à educação

No que diz respeito à subdimensão “os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica apelam à tolerância e a igualdade de oportunidades de acesso à educação”, as respostas dos professores variam de acordo com as categorias apresentadas no gráfico que se segue:

Gráfico 3: Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica apelam à tolerância e igualdade de oportunidades de acesso à educação

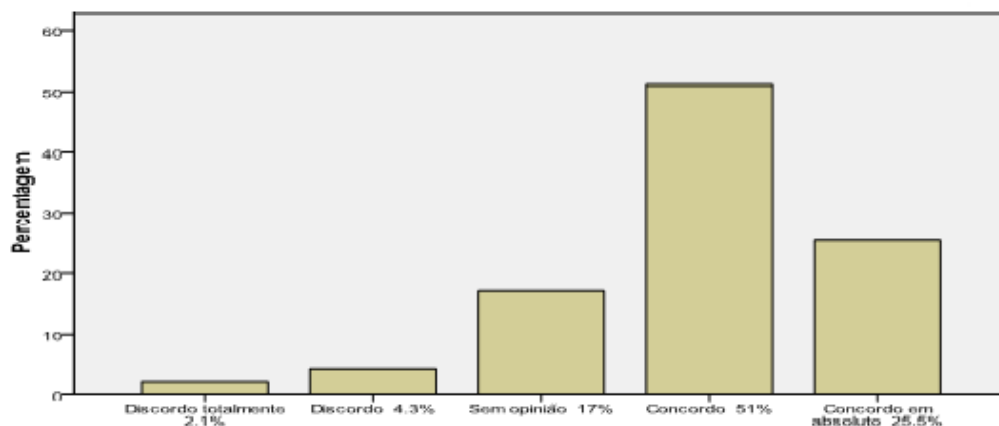


Conforme podemos verificar através deste gráfico, a categoria “Concordo” apresenta-se com maior percentagem de respondentes com 50%, seguida da categoria “Concordo em absoluto” com 42%, o que totaliza 92%. Segundo a percepção dos professores, fica confirmada a terceira hipótese descrita no início da nossa pesquisa de que os discursos oficiais em torno da Educação Básica apelam à tolerância e igualdade de oportunidades de acesso à educação.

Os discursos oficiais apresentam-se como valorizadores da diversidade cultural presente na Educação Básica

As opiniões dos professores inquiridos relativamente à afirmação: “os discursos oficiais apresentam-se como valorizadores da diversidade cultural presente na Educação Básica” podem ser observadas no gráfico que se segue:

Gráfico 4: Os discursos oficiais apresentam-se como valorizadores da diversidade cultural presente na Educação Básica



O que ressalta do gráfico é a elevada percentagem de respondentes para a resposta “Concordo”, com 51.1%. Em seguida, posiciona-se a resposta “Concordo em absoluto” com uma percentagem de 25.5%, o que totaliza 76,6%. Na terceira posição está a resposta sem opinião, com 17%. As restantes opções apresentam valores percentuais que oscilam entre 2% a 4.3%. Desde modo, considerando que mais de dois terços dos respondentes optou pela resposta “concordo” e “concordo em absoluto”, consideramos que as percepções dos professores confirmam a quarta hipótese da nossa pesquisa: “os discursos oficiais apresentam-se como valorizadores da diversidade cultural presente na Educação Básica”.

1.2.2. Influência na definição e construção das Políticas Educativas

Apresentaremos e analisaremos, ao longo deste ponto, a dimensão “influência de certas instituições ou organizações na definição e construção das políticas educativas e práticas curriculares”, seguidas nas Escolas ou Zonas de Influência Pedagógica onde trabalham os professores inquiridos.

Ministério da Educação

No quadro sobre a influência do Ministério da Educação na definição/construção das Políticas Educativas, observamos as frequências absoluta e relativa das respostas dos sujeitos inquiridos.

Quadro 15: Influência do Ministério da Educação na definição/construção de Políticas Educativas

Categorias de respostas	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Sem opinião	2	3,6	4,7	4,7
Nenhuma influência	1	1,8	2,3	7,0
Pouca Influência	12	21,4	27,9	34,9
Muita influência	28	50,0	65,1	100,0
Total	43	76,8	100,0	
Sem resposta	13	23,2		
Total	56	100,0		

Verificamos que as categorias de respostas “Muita influência” e “Pouca influência” são as que apresentam maior número de professores respondentes com valores percentuais de 65.1% e 27.9%, respectivamente. Possivelmente, por desconhecimento do papel do Ministério da Educação na definição e construção das políticas educativas, 23.2% dos professores que constituíram a nossa amostra, optam por não responder a questão. Nas categorias de “Sem opinião” e “Nenhuma influência” ficaram com as percentagens de 4.7% e 2.3%, respectivamente. Assim, concluímos que a quase a totalidade dos professores inquiridos são da opinião de que o Ministério da Educação exerce muita influência na definição e construção das políticas educativas. Nota-se que 4.7% dos respondentes pertencem a categoria “sem opinião”. Assim, podemos colocar a *hipótese* de que, uma parte dos professores inquiridos, ao não expressar suas opiniões, desconhece e está alheio aos discursos políticos.

Direcção Provincial de Educação

Questionados os professores acerca da influência da Direcção Provincial de Educação na definição e na construção das políticas educativas, forneceram as respostas que podemos observar no quadro abaixo indicado.

Quadro 16: Influência da Direcção Provincial na definição/construção de Políticas Educativas

Categorias de respostas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sem opinião	1	1,8	2,3	2,3
Nenhuma influência	1	1,8	2,3	4,5
Pouca influência	22	39,3	50,0	54,5
Muita influência	20	35,7	45,5	100,0
Total	44	78,6	100,0	
Sem resposta	12	21,4		
Total	56	100,0		

Pela análise do quadro, podemos observar que a maior parte dos professores inquiridos são da opinião de que a Direcção Provincial de Educação exerce pouca influência na definição e na construção das políticas educativas e práticas curriculares seguidas nas escolas ou Zonas de Influência Pedagógica onde trabalham. Contrariamente ao que acontece com o Ministério da Educação, onde eles afirmam exercer muita influência.

Direcção de Educação da Cidade

No que diz respeito à influência da Direcção de Educação da Cidade na definição/ construção das Políticas Educativas, as respostas dos sujeitos inquiridos estão sintetizadas no quadro que a seguir apresentamos.

Quadro 17: Influência da Direcção da Cidade na definição/construção de Políticas Educativas

Categorias de respostas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sem opinião	1	1,8	2,1	2,1
Nenhuma influência	3	5,4	6,4	8,5
Pouca influência	18	32,1	38,3	46,8
Muita influência	25	44,6	53,2	100,0
Total	47	83,9	100,0	
Sem resposta	9	16,1		
Total	56	100,0		

Relativamente ao posicionamento dos professores inquiridos sobre a influência da Direcção de Educação da Cidade na definição e na construção das políticas educativas seguidas nas escolas ou Zonas de Influência Pedagógica onde trabalham, verificamos que a maior percentagem corresponde a categoria de resposta “Muita influência” com 53.2%, seguida de “Pouca influência” com 38.3%. Possivelmente, a opção pela categoria de muita influência por parte de muitos professores dever-se-á ao facto de a Direcção da Cidade estar mais próxima destes na Supervisão Pedagógica do que propriamente a Direcção Provincial que é a instituição que tutela a Direcção de Educação da Cidade.

Conselho de Escola

No que diz respeito à influência do Conselho de Escola na definição e na construção de políticas educativas, podemos observar as opções dos professores inquiridos no quadro abaixo representado.

Quadro 18: Influência do Conselho de escola na definição e construção de Políticas Educativas

Categorias de respostas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sem opinião	2	3,6	4,5	4,5
Nenhuma influência	7	12,5	15,9	20,5
Pouca influência	18	32,1	40,9	61,4
Muita influência	17	30,4	38,6	100,0
Total	44	78,6	100,0	
Sem resposta	12	21,4		
Total	56	100,0		

Conforme podemos verificar através da análise deste quadro, a maior parte dos professores inquiridos considera que o Conselho de Escola exerce pouca influência na definição e construção das políticas educativas nas Escolas ou Zonas de Influência Pedagógica onde trabalha. Em termos percentuais, este grupo de professores corresponde a 40.9%, seguido do grupo que considera que o Conselho de escola exerce muita influência com 38.6%. Assim, os professores julgam que o trabalho que tem sido desenvolvido pelos Conselhos de escola não é suficientemente decisivo na definição e na construção de políticas educativas nas escolas onde trabalham.

Representantes dos pais e encarregados de educação

No quadro seguinte, apresentamos as categorias de respostas dos Professores inquiridos relativamente à influência dos representantes dos Pais e Encarregados de Educação na definição e construção das políticas educativas e práticas curriculares nas escolas ou Zonas de Influência Pedagógica onde trabalham esses Professores.

Quadro 19: Influência dos representantes dos pais e encarregados de educação na definição e construção de Políticas Educativas

Categorias de respostas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sem opinião	3	5,4	7,0	7,0
Nenhuma influência	14	25,0	32,6	39,5
Pouca influência	20	35,7	46,5	86,0
Muita influência	6	10,7	14,0	100,0
Total	43	76,8	100,0	
Sem resposta	13	23,2		
Total	56	100,0		

Da análise do quadro, verificamos que uma percentagem significativa dos professores inquiridos (46.5%) é da opinião que os representantes dos pais e encarregados de educação exercem pouca influência na definição e construção das políticas educativas. Seguidamente, 32.6% defendem que os pais e encarregados de educação não exercem nenhuma influência. Assim, podemos concluir que apesar dos discursos levados a cabo pelas autoridades da educação quer ao nível da cidade, quer ao nível provincial e, mesmo ao nível nacional para a participação destes na vida das comunidades escolares, a sua influência na definição e na construção das políticas educativas e práticas curriculares tem sido reduzida de acordo com os professores inquiridos.

De acordo com a tipologia de participação dos pais na escola construída por Stoer e Cortesão (1999a), podemos concluir que, a ser verdade a percepção dos professores acerca da participação dos pais, estes entrariam na categoria de “pais ausentes”. O que não é passível de concluir é a razão ou razões desta ausência: por desinteresse dos pais, por ausência de incentivo escolar, por fazerem parte da categoria de pais pertencentes a classes de menor estatuto social?

Organizações Não Governamentais

Relativamente à influência das Organizações não governamentais na construção e definição das políticas educativas e práticas curriculares, podemos observar as opiniões dos inquiridos no quadro abaixo indicado.

Quadro 20: Influência das organizações não governamentais na definição/construção de políticas educativas

Categorias de respostas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sem opinião	3	5,4	7,5	7,5
Nenhuma influência	15	26,8	37,5	45,0
Pouca influência	20	35,7	50,0	95,0
Muita influência	2	3,6	5,0	100,0
Total	40	71,4	100,0	
Sem resposta	16	28,6		
Total	56	100,0		

Através dos dados expressos no quadro podemos observar que a mensagem expressa na metade das respostas dos professores inquiridos (50%), à semelhança daquela que exprimiram em relação à influência dos pais e encarregados de educação, indica que as organizações não governamentais exercem pouca influência na definição e na construção das políticas educativas. Em seguida, 37.5% pensam que as organizações não governamentais estão longe de exercer alguma influência. Assim, concluímos que a maioria dos inquiridos considera que as organizações não governamentais exercem pouca influência na definição e na construção das políticas educativas e práticas curriculares.

Vereação municipal

No quadro que se segue, apresentamos as categorias de respostas dos professores relativamente à influência da Vereação Municipal na definição e na construção das políticas educativas e práticas curriculares.

Quadro 21: Influência da Vereação Municipal na definição e construção das Políticas Educativas

Categorias de respostas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sem opinião	6	10,7	14,6	14,6
Nenhuma influência	16	28,6	39,0	53,7
Pouca influência	17	30,4	41,5	95,1
Muita influência	2	3,6	4,9	100,0
Total	41	73,2	100,0	
Sem resposta	15	26,8		
Total	56	100,0		

Analisando a distribuição das respostas dos sujeitos inquiridos, observa-se que a diferença dos valores percentuais entre os que optaram pela resposta “Nenhuma influência” (39%) com os de “Pouca influência” (41.5%) é pouco significativa, sendo apenas de 2.5%. Estando os professores directamente ligados à vida das escolas, pensámos que este facto pode significar que, efectivamente, a Vereação Municipal não exerce influência na definição e na construção das políticas educativas, embora as escolas estejam situadas na área sob sua jurisdição.

Na globalidade, a análise destas sete tabelas relativas à influência das entidades referidas na definição e na construção das políticas educativas leva-nos a concluir que segundo os sujeitos inquiridos, o Ministério da Educação constitui a entidade que exerce muita influência com 65.1%, seguida da Direcção da cidade com 53,2%. As restantes entidades, segundo os sujeitos inquiridos, exercem pouca influência na definição e na construção das políticas educativas. Assim, pelo facto de o Ministério da Educação, segundo os sujeitos inquiridos, ser a entidade que apresenta maior percentagem, consideramos como confirmada a hipótese descrita anteriormente de que as políticas educativas para a Educação Básica em Moçambique, enquanto políticas sociais, são estratégias de legitimação do poder central e são instituídas pelos órgãos centrais que tutelam a educação, com pouca ou nenhuma influência das entidades localmente instituídas (Direcção Provincial, Direcção da Cidade, Conselho de Escola, representantes dos pais e encarregados de educação, organizações não governamentais e vereação municipal).

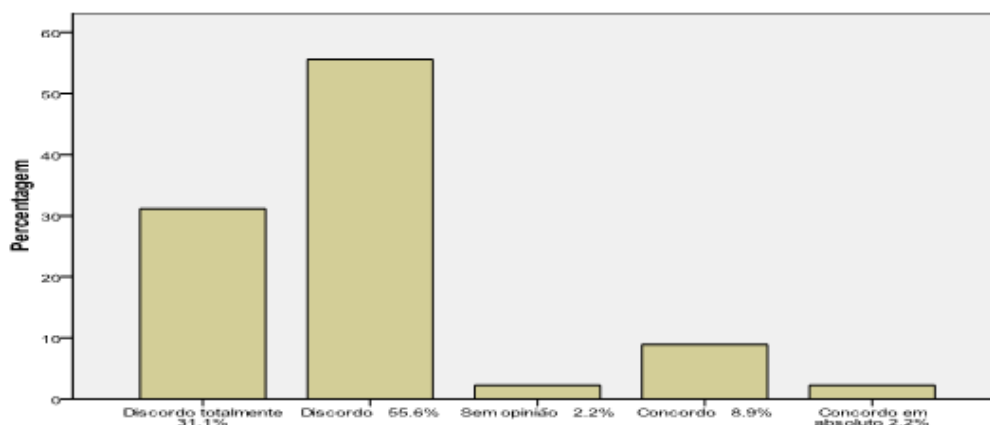
1.2.3. Opiniões dos professores relativas à concepção da diversidade cultural no seio dos alunos da Escola/Zona de Influência Pedagógica onde trabalham

Ao longo desta dimensão apresentaremos e analisaremos as opiniões dos Professores expressas em categorias de respostas e que são apresentadas em cada subdimensão de análise.

Na escola/ZIP há rejeição dos grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo maioritário

No gráfico que apresentamos, observamos a variação dos valores percentuais das cinco categorias de respostas dos professores inquiridos sobre a rejeição dos grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo maioritário.

Gráfico 5: Na escola/ZIP há rejeição dos grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo maioritário



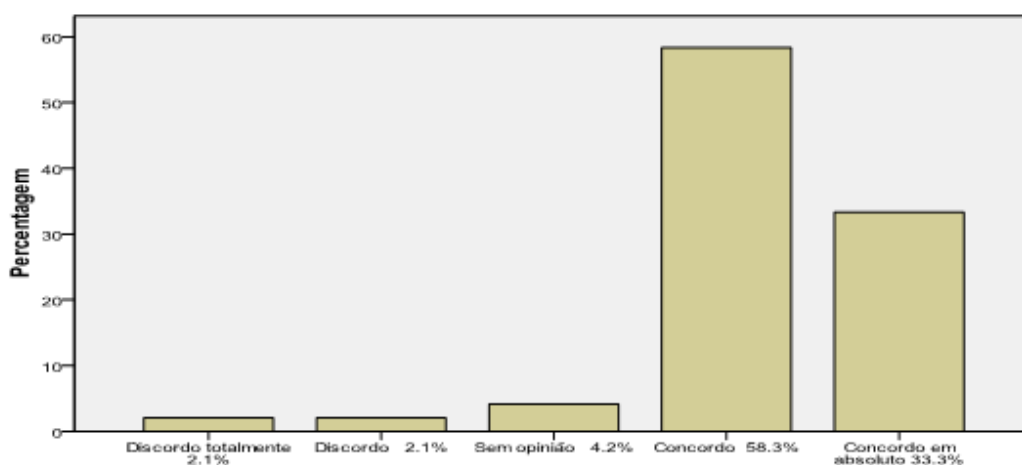
Assim, verificamos que 55.6% dos professores inquiridos “discordam” com a afirmação: “Rejeição dos grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo maioritário” na escola ou Zona de Influência onde trabalham e 31.1% “discordam totalmente” de tal afirmação. Somando as duas respostas, temos 86,7% de respostas em discordância com a afirmação. Deste modo, podemos admitir que a maioria dos professores inquiridos, considerando a sua experiência profissional, discorda que haja, na escola ou Zona de Influência Pedagógica onde trabalha, alguma rejeição dos grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo maioritário. A percentagem de inquiridos que “concorda” ou “concorda em absoluto” com esta afirmação não ultrapassa os 11%. Não sabemos

em que medida as respostas dos inquiridos não reflecte o receio de serem imputadas a si mesmos as razões de uma rejeição, optando pela resposta politicamente correcta. No entanto, a ser verdade, a percentagem de 86.7% que resulta do somatório do “discordo” e “discordo totalmente”, permitir-nos-ia concluir que estas escolas ou Zonas de Influência Pedagógica estão etno-multiculturalmente preparadas para o tratamento da “diferença” no seio dos alunos.

Na escola/ZIP é ensinado aos alunos a cultura da aceitação da diferença entre todos os grupos etno-culturais

As categorias de respostas relativas à afirmação “É ensinado aos alunos a cultura da aceitação da diferença entre os grupos etno-culturais” podemos observá-las no gráfico que se segue:

Gráfico 6: Na escola/ZIP é ensinado aos alunos a cultura da aceitação da diferença entre todos os grupos etno-culturais

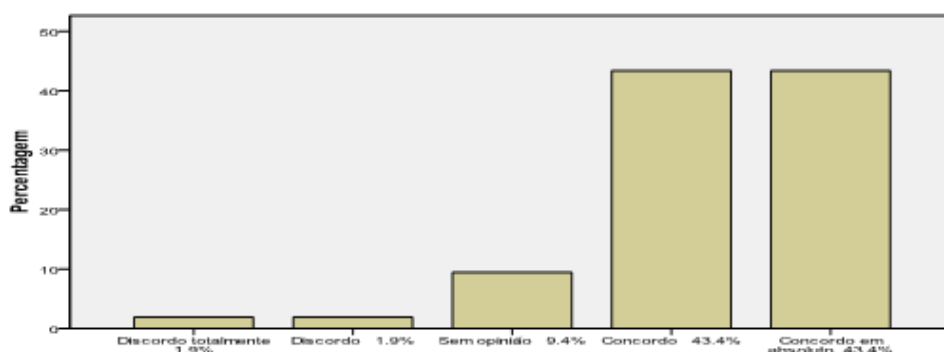


Da análise e interpretação efectuadas depreende-se que de acordo com a sua experiência profissional, a maioria dos professores inquiridos (58.3%) é da opinião de que na escola ou Zona de Influência Pedagógica onde trabalha, “é ensinado aos alunos a cultura da aceitação da diferença entre todos os grupos etno-culturais”, seguindo-se os que concordam em absoluto com 33.3%. Separadamente, as restantes categorias de respostas não atingem 5% dos respondentes o que significa que a diferença é muito significativa em relação às categorias de respostas referidas anteriormente.

Na escola/ZIP é ensinado a importância da convivência de culturas de diferentes alunos

No gráfico que se segue observamos as variações percentuais das categorias de respostas dos professores inquiridos relativas a afirmação “É ensinado aos alunos a importância da convivência entre culturas”.

Gráfico 7: Na escola/ZIP é ensinado a importância da convivência de culturas de diferentes alunos

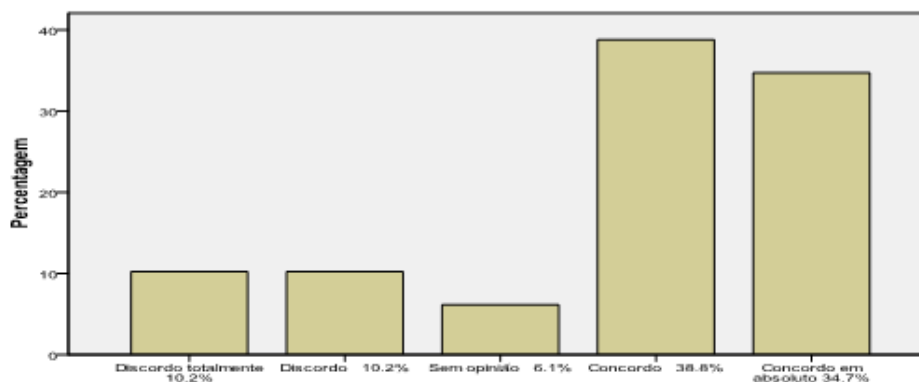


Pela análise da variação dos valores percentuais presentes no gráfico, concluímos que as categorias de respostas relativas a “Concordo” e “Concordo em absoluto”, partilham o mesmo valor percentual de 43.3%, seguida da categoria de resposta “Sem opinião” com 9.4%. As restantes categorias de respostas partilham a mesma percentagem de 1.9%. Assim, torna-se evidente que a maioria dos professores inquiridos é da opinião que na escola ou Zona de Influência Pedagógica onde trabalham é ensinada a importância da convivência entre culturas, embora em categorias de respostas diferentes (Concordo e Concordo em absoluto).

Na escola/ZIP é ensinado aos alunos que o outro é diferente de nós porque nós também somos diferentes dele, por isso o relacionamento é fundamental

Continuando a nossa apresentação, análise e interpretação de dados, o gráfico abaixo indica a variação das categorias de respostas dos professores inquiridos em relação à afirmação “É ensinado aos alunos que o outro é diferente de nós porque nós também somos diferentes deles, por isso o relacionamento é fundamental”.

Gráfico 8: Na escola/ZIP é ensinado aos alunos que o outro é diferente de nós porque nós também somos diferentes dele, por isso o relacionamento é fundamental



Para este caso, a análise dos valores percentuais das categorias de respostas leva-nos a concluir que a mensagem expressa pela maioria das respostas dos professores inquiridos (38.8%) indica que optaram pela resposta “Concordo” que “é ensinado aos alunos que o outro é diferente de nós porque nós também somos diferentes dele, por isso o relacionamento é fundamental”, seguida da opção “Concordo em absoluto” com 34.7% de respondentes totalizando estas duas respostas a percentagem de 73,5%.. Desta forma, consideramos que nas escolas ou Zonas de Influência onde trabalham os professores inquiridos, a educação aí praticada tem em conta o factor diferença e coloca-se o relacionamento entre várias etno-culturas como fundamental na aprendizagem dos alunos.

Na globalidade, as opiniões dos professores expressas nas quatro dimensões que acabamos de apresentar são favoráveis a boas práticas na concepção da diversidade cultural no seio dos alunos da escola/Zona de Influência Pedagógica onde trabalham os professores inquiridos, o que nos permite confirmar a quinta hipótese da nossa pesquisa: na prática profissional os professores da Educação Básica procuram incorporar a cultura/experiência de cada grupo etno-cultural de alunos.

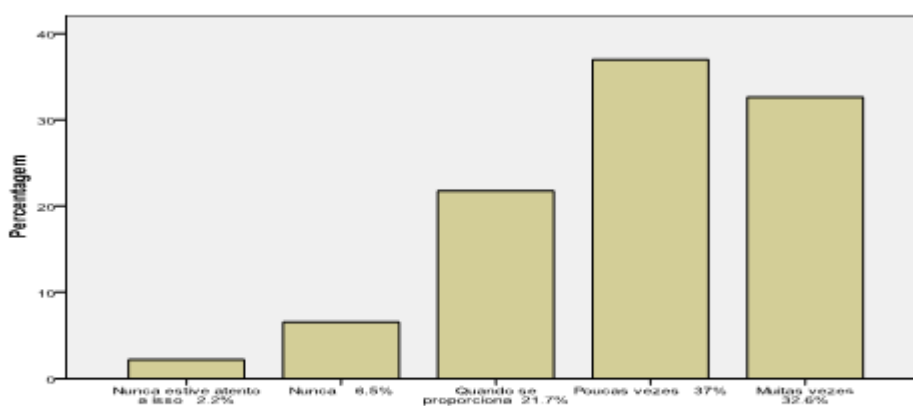
1.2.4. Opiniões sobre o quotidiano profissional dos professores

Ao longo desta dimensão apresentaremos e analisaremos as opiniões dadas pelos professores inquiridos sobre o seu quotidiano profissional, tendo em conta as subdimensões e as categorias propostas.

Nas minhas aulas utilizo referências culturais relativas a diferentes grupos etno-culturais

No gráfico que se segue, apresentamos a variação percentual das categorias de respostas da afirmação “Nas minhas aulas utilizo referências culturais relativas a diferentes grupos etno-culturais”.

Gráfico 9: Nas minhas aulas utilizo referências culturais relativas a diferentes grupos etno-culturais

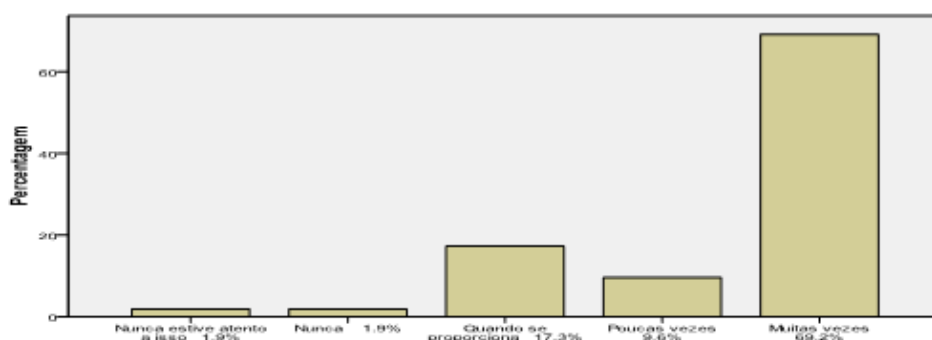


Analisando a disposição dos valores percentuais destas categorias de respostas, concluímos que 37% dos professores inquiridos afirmaram que “Poucas vezes” têm utilizado nas suas aulas referências relativas a diferentes grupos etno-culturais, seguido de “Muitas vezes” com 32.6%. Os que utilizam “Quando se proporciona” correspondem a 21.7% dos respondentes. Assim, pensamos que apesar de reconhecerem a existência de diferenças em termos etno-culturais no seio dos seus alunos, poucas vezes se lembram que é necessário potenciar na sala de aula referências culturais de todos os alunos presentes. As razões por que isto acontece não foram exploradas por nós, considerando importante fazê-lo num estudo futuro que possa dar continuidade a este.

Procuro construir materiais pedagógicos que possibilitam uma melhor apreensão de conteúdos por todos alunos

Relativamente à dimensão “Procuro construir materiais pedagógicos que possibilitam uma melhor apreensão de conteúdos por todos alunos”, passamos a apresentar e analisar as categorias de respostas dos professores inquiridos nas subdimensões que a seguir apresentamos.

Gráfico 10: Procuro construir materiais pedagógicos que possibilitam uma melhor apreensão de conteúdos por todos alunos

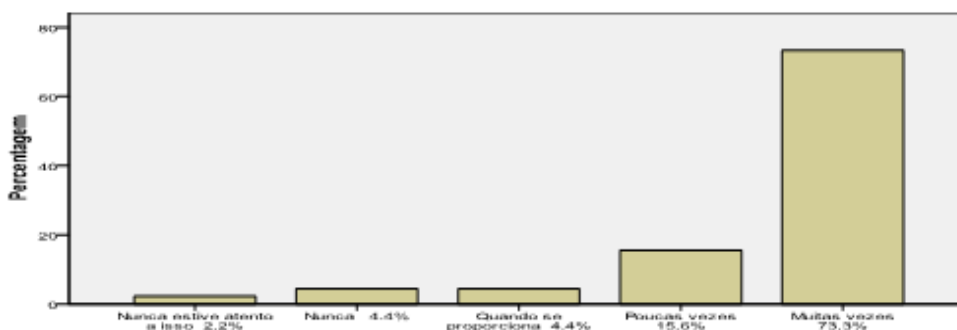


Pela análise do gráfico, podemos verificar que 69.2% dos professores inquiridos são da opinião de que “Muitas vezes” procuram construir materiais pedagógicos que possibilitam uma melhor apreensão de conteúdos por todos alunos, seguidos por aqueles que optaram pela opção “Quando se proporciona”, com 17.3% dos respondentes. Assim, concluímos que a maioria dos professores inquiridos, quando prepara suas aulas, considera que procura construir materiais pedagógicos que possibilitem uma melhor compreensão de conteúdos por todos os alunos.

Estou atento à diversidade de alunos presentes na minha sala de aula

Relativamente à subdimensão “Estou atento à diversidade de alunos presentes na minha sala de aula”, passamos a apresentar o gráfico que representa as categorias de respostas dos professores inquiridos.

Gráfico 11: Estou atento à diversidade de alunos presentes na minha sala de aula

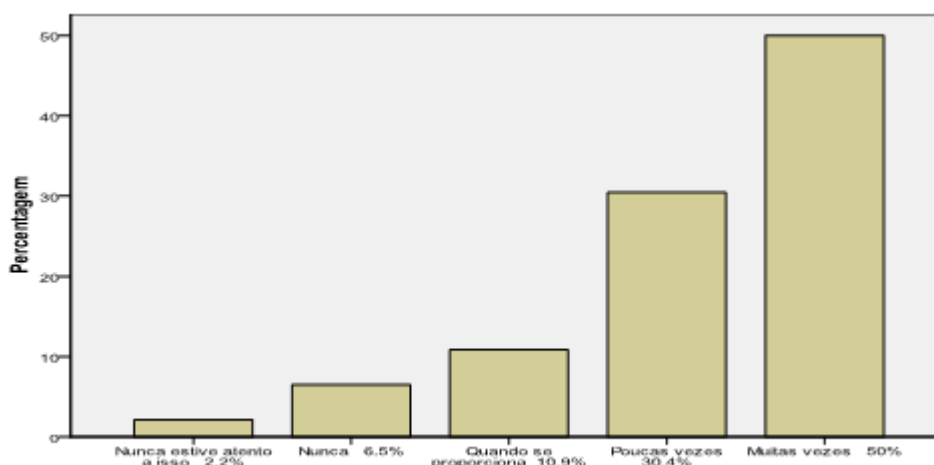


Pela leitura deste gráfico podemos verificar que a maioria dos professores inquiridos é de opinião que está atenta a diversidade de alunos presentes nas suas salas de aulas, correspondendo a uma percentagem de 73.3% dos inquiridos, seguindo-se dos que estão atentos poucas vezes com 15.6%. Separadamente, as restantes categorias de respostas traduzem valores percentuais inferiores a 5% dos inquiridos o que em nossa opinião são insignificantes. Assim, verifica-se que, embora a maioria dos professores tenha afirmado no gráfico 9 que poucas vezes usa referências culturais relativas a diferentes grupos etno-culturais, aqui, refere que está atenta à diversidade de alunos presente na sala de aulas. Para comprovar esta última afirmação, propomos que em próximas investigações sobre a questão, se contemple a assistência às aulas.

Procuro incorporar a cultura/experiência de cada etno-cultura, incentivando-os a intervir

No gráfico que se segue observamos os valores percentuais das categorias de respostas relativas à subdimensão “Procuro incorporar a cultura/experiência de cada etno-cultura incentivando-os a intervir”.

Gráfico 12: Procuro incorporar a cultura/experiência de cada etno-cultura, incentivando-os a intervir



Analisando a distribuição das respostas dos sujeitos inquiridos, observa-se que metade dos sujeitos é da opinião de que nas suas aulas procura incorporar a cultura/experiência de cada etno-cultura, incentivando-os a intervir. Os que poucas vezes incorporam correspondem a uma percentagem de 30.4% dos sujeitos inquiridos. Os restantes respondentes optaram pelas respostas “Nunca estive atento a isso”, “Nunca” e “Quando se proporciona” com percentagens de 2.2%, 6.5% e 10.9%, respectivamente. Deste modo, concluímos que a maioria dos sujeitos considera que procura incorporar nas suas aulas a cultura/experiência de cada etno-cultura incentivando a intervir.

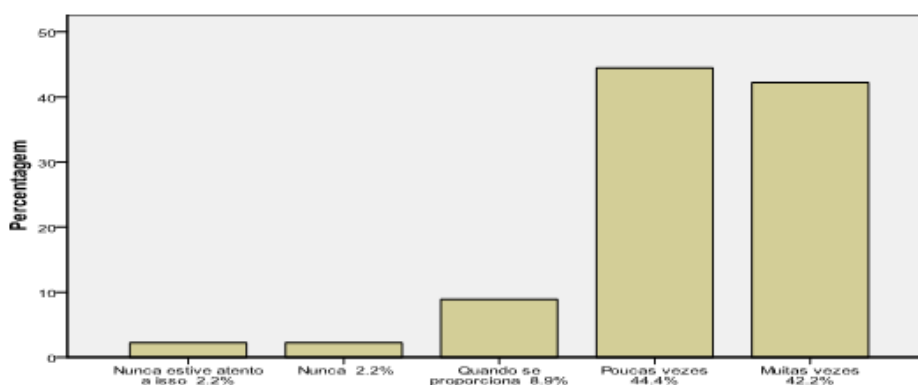
A análise destas respostas não nos permite concluir se os professores que responderam “muitas vezes” o fazem através do que Stoer e Cortesão (1999a) designaram de “dispositivos pedagógicos” (práticas pedagógicas que procuram fazer com que os alunos acedam à cultura dominante sem perda da cultura de origem, construindo assim um “bilinguismo cultural” (id.), que significa o domínio de duas culturas por parte dos alunos, tornando-os mais flexíveis face à diferença) ou de práticas pedagógicas ditas “normais” (porque normativas, já que pertencentes à norma), onde a incorporação da diferença cultural não faz parte da sua construção. Esta conclusão só seria passível de se retirar através da observação em sala de aula, o que não é compatível com um estudo desta natureza (uma dissertação de mestrado).⁴³

⁴³ Importaria também aqui uma análise dos tipos-ideais de professor conceptualizados por Stoer (1994), a saber, o professor monocultural e o professor inter/multicultural. Enquanto o primeiro personifica o professor da escola de massas (daltónico do ponto de vista do conhecimento cultural), o segundo significaria o ideal de professor para a construção de uma escola de massas que se pretende também intercultural, atenta à diferença de qualquer ordem, desde a diferença de classe, étno-cultural, de género de *handicap* biológico, etc. Mais uma vez, consideramos que este estudo, para ser passível de realização, exigiria uma metodologia de carácter etnográfico, com observação em sala de aula, exigindo um tempo de permanência prolongado no terreno de investigação.

Os alunos pertencentes aos diferentes grupos etno-culturais entreajudam-se na sala de aula

As categorias de respostas relativas a afirmação “Os alunos pertencentes aos diferentes grupos etno-cultuais entreajudam-se na sala de aula” podem ser observadas no gráfico abaixo representado.

Gráfico 13: Os alunos pertecentes aos diferentes grupos etno-culturais entreajudam-se na sala de aula

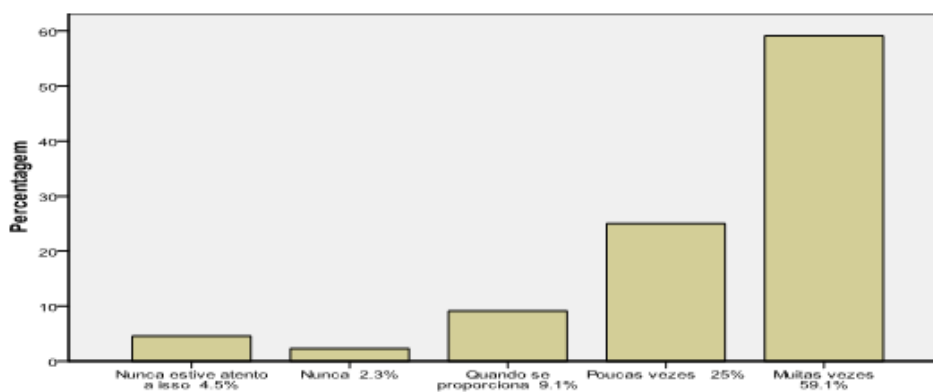


Analisando os valores percentuais das categorias de respostas expressos neste gráfico, podemos constatar que as respostas com maior representatividade são relativas às expressões “Poucas vezes” e “Muitas vezes” com percentagens de 44.4% e 42.2%, respectivamente. As que têm menor representatividade são indicadas pelas expressões “Nunca estive atento a isso”, “Nunca e Quando se proporciona” com valores percentuais de 2.2%, 2.2% e 8.9% respectivamente. No geral, podemos concluir que para esta questão, os inquiridos dividem a sua opinião entre a categoria de resposta “Poucas vezes” e a de “Muitas vezes”, o que entra em discordância com a observação directa não participante feita de forma informal aos alunos das escolas que constituíram a nossa amostra, onde constatamos que durante os intervalos os alunos de diferentes grupos etno-culturais conviviam em grupinhos de acordo com o grupo etno-cultural de pertença. Dado que não observamos salas de aula, fica por saber se dentro do espaço sala de aula os professores condicionam o relacionamento entre os alunos, colocando-os a elaborar trabalhos em grupo em função da diversidade da pertença etno-cultural.

No recreio, os diferentes grupos interagem de forma relativamente pacífica, tendo em conta a faixa etária em que se inserem.

Relativamente à subdimensão “No recreio, os diferentes grupos interagem de forma relativamente pacífica, tendo em conta a faixa etária em que se inserem”, apresentamos o gráfico das categorias de respostas dos sujeitos inquiridos.

Gráfico 14: No recreio, os diferentes grupos interagem de forma relativamente pacífica, tendo em conta a faixa etária em que se inserem



Conforme podemos verificar através da análise deste gráfico, a maioria dos sujeitos inquiridos, é da opinião que no recreio, “Muitas vezes” os diferentes grupos etno-culturais interagem de forma relativamente pacífica, tendo em conta a faixa etária em que se inserem, não obstante se verificar que 25% afirmam que isso só acontece “Poucas vezes”.

No global, os cinco pontos que indicam as opiniões dos professores sobre o seu quotidiano profissional, confirmam novamente a quinta hipótese da nossa pesquisa que indica que na prática profissional os professores da Educação Básica “Muitas vezes” procuram incorporar a cultura/experiência de cada grupo etno-cultural dos alunos, exceptuando o primeiro ponto que refere que “Poucas vezes” os professores utilizam referências culturais relativas a diferentes grupos etno-culturais.

Fica por investigar em que medida esta preocupação tem subjacente a construção de um perfil profissional docente que se aproximaria do tipo-ideal de professor inter/multicultural conceptualizado por Stoer e Cortesão(1999b).

1.3. Apresentação, análise e interpretação de dados do inquérito por entrevista

1.3.1. O que dizem os gestores e planificadores da educação: inquéritos por entrevista

Como referimos no Capítulo IV, para o tratamento dos dados do inquérito por entrevista utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2008:121), as diferentes fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o tratamento dos resultados, 3) a inferência e a interpretação. No caso da nossa pesquisa, não fugimos à regra. Assim, depois da pré-análise e da exploração das entrevistas, seguiu-se a fase de tratamento, inferência e interpretação dos resultados da entrevista com vista a operacionalizar os dados recolhidos.

A caracterização dos gestores e planificadores da educação é feita no quadro que a seguir apresentámos:

Quadro 22: Caracterização dos gestores e directores do sector de educação

Nº de entrevista	Data de realização	Entrevistados	Local de Trabalho	Anos de serviço no cargo	Outros cargos que ocupou	Anos de serviço na Educação	Sexo	Idade
01	16/12/2009	D1	DEC	11	Chefe de Repartição do Ensino Básico na DPE	34	M	54
02	28/12/2009	D2	EPPP	01	Coordenadora Nacional do Comité da Mulher Trabalhadora	11	F	36
03	29/12/2009	D3	EPBA	01	DAP do EPC e Secretário da ONP	22	M	41
04	04/01/2010	D4	EPVJ	05	DAP do ESG 1º Ciclo	30	F	50
05	07/01/2010	D5	EPN	01	DAP do EPC e Delegada de Classe no ESG	22	F	52
06	11/01/2010	D6	EPBE	19	DAP de EPC	26	F	46
07	12/01/2010	D7	EPL	22	DAP de EP1	26	M	45
08	14/01/2010	D8	EPT	03	DAP de EPC e ESG 1º e 2º Ciclos	26	M	43

A letra D na segunda coluna, acrescida pelos números 1, 2, 3... quer significar Director um, dois, três respectivamente e, na terceiraa coluna, as letras correspondem o local de trabalho do entrevistado, procurando-se deste modo preservar o anonimato dos entrevistados e os respectivos locais de trabalho.

Este quadro ilustra a caracterização dos gestores e directores quanto à data e local da

realização das entrevistas, anos de serviço no cargo, outros cargos que cada um ocupou em momentos anteriores, anos de serviço na educação, o sexo e a idade. Assim, os períodos de serviço e as idades variam de 11 a 34 e 36 a 54 anos respectivamente. Relativamente aos sexos dos sujeitos, procuramos equilibrar, entrevistando 4 homens e 4 mulheres.

Tendo por base as categorias e as subcategorias de análise definidas na tabela em apêndice⁴⁴ e da sequência do nosso roteiro de entrevistas, a apresentação e análise de dados obedeceu à seguinte estrutura:

Opiniões dos gestores e planificadores da Educação (Director da Cidade e Directores das Escolas Básicas) face a diversidade cultural na Educação Básica:

- a. Opiniões sobre os discursos políticos dos governantes;
- b. Opiniões sobre a contemplação das Políticas Educativas na diversidade cultural;
- c. Opiniões sobre a valorização da diversidade cultural na prática pedagógica dos professores.

Opiniões dos gestores e planificadores da Educação (Director da Cidade e Directores das Escolas Básicas) sobre a definição/construção de Políticas Educativas e práticas curriculares

- a. Contribuição das autoridades municipais;
- b. Mudanças legislativas para que a educação inter/multicultural esteja mais presente nas escolas do Ensino Básico.

Opiniões dos gestores e planificadores da Educação (Director da Cidade e Directores das escolas primárias) face a diversidade cultural na Educação Básica:

Sobre as opiniões dos gestores e planificadores da Educação face à diversidade cultural na Educação Básica, colocamos aos nossos sujeitos de pesquisa três questões que seguidamente apresentamos:

Qual é a sua opinião sobre os discursos políticos dos nossos governantes acerca da educação multicultural na Educação Básica?

Através do quadro que se segue, podemos observar a categoria e as subcategorias de análise

⁴⁴ As categorias que incorporámos nesta parte do trabalho foram construídas a partir da análise do discurso dos sujeitos entrevistados, como se pode ver no apêndice 4.

criadas a fim de facilitar a nossa análise. Note-se que os respondentes estão codificados em D1, D2, D3..., o que significa Director 1, 2, 3 respectivamente.

Quadro 23: Análise de conteúdo sobre os discursos políticos dos governantes acerca da educação multicultural na Educação Básica

Código do Entrevistado	Categoria	Subcategorias
D1	➤ DISCURSOS POLÍTICOS DOS GOVERNANTES E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	➤ DISCURSOS VOLTADOS PARA OS INTERESSES DAS COMUNIDADES; ➤ DIFICULDADE DE OPERACIONALIZAÇÃO DOS DISCURSOS.
D2		➤ MAIOR RECEPTIVIDADE DOS DISCURSOS POLÍTICOS NA COMUNIDADE ESCOLAR; ➤ VALORIZAÇÃO DA REALIDADE DE CADA ALUNO NA TURMA.
D3		(SEM POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO DE SUB-CATEGORIAS).
D4		➤ ACESSO À EDUCAÇÃO POR TODAS AS CRIANÇAS.
D5		➤ RECEPTIVIDADE DOS DISCURSOS POLÍTICOS NA COMUNIDADE ESCOLAR; ➤ SURGIMENTO DO ENSINO BILÍNGUE.
D6		➤ REFORÇO DA UNIDADE NACIONAL.
D7		➤ REFORÇO DA UNIDADE NACIONAL.
D8		➤ REFORÇO DA UNIDADE NACIONAL; ➤ RESPEITO PELA DIVERSIDADE CULTURAL.

Conforme podemos verificar através da análise deste quadro, as subcategorias identificadas admitem que os discursos políticos dos nossos governantes acerca da educação multicultural na Educação Básica estão voltados para o interesse das comunidades, o reforço da unidade nacional, valorização da diversidade cultural e defendem uma escola inclusiva. Assim, podemos admitir que, algumas opiniões dos gestores/directores, confirmam as duas primeiras hipóteses formuladas no início da nossa pesquisa: os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem – i) uma escola inclusiva; ii) a formação de cidadãos moçambicanos com uma identidade que valoriza a unidade na diversidade.

Fica por investigar em que medida estes discursos reflectem o receio da emergência de lutas e conflitos tribais, apelando, portanto, à unidade nacional ou emergem de um genuíno interesse em respeitar e preservar as diferenças.

Em sua opinião como é que as Políticas Educativas para a Educação Básica no Município de Nampula contemplam a diversidade cultural?

No processo de análise dos discursos produzidos pelos sujeitos de pesquisa à volta desta questão, a categorização das mensagens é resumida no quadro que abaixo representamos.

Quadro 24: Análise de conteúdo da contemplação da diversidade cultural nas Políticas Educativas para a Educação Básica no Município de Nampula

Código Entrevistado	Categoria de análise	Subcategorias
D1	➤ POLÍTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE CULTURAL	➤ POLÍTICAS EDUCATIVAS DIRECCIONADAS PARA O LOCAL; ➤ RESPEITO PELAS ASPIRAÇÕES DA COMUNIDADE EM TERMOS DE CONHECIMENTO.
D2		➤ AUSÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS LIGADAS A DIVERSIDADE CULTURAL; ➤ NECESSIDADE DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DE DIVERSIDADE CULTURAL.
D3		➤ AUSÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS LIGADAS A DIVERSIDADE CULTURAL; ➤ CONCRETIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL PELA CONVIVÊNCIA DE MÚLTIPLAS CULTURAS.
D4		➤ CONFUSÃO ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS; ➤ DEFICIÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS POR CAUSA DA FALTA DE COLABORAÇÃO DA SOCIEDADE.
D5		➤ ADOÇÃO DE ENSINO BILÍNGUE (LÍNGUA MACUA COMO SEGUNDA LÍNGUA NO ENSINO DEPOIS DA LÍNGUA PORTUGUESA).
D6		➤ POSSIBILIDADE DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MACUA DOS ALUNOS NÃO NATURAIS; ➤ PRINCÍPIO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS .
D7		➤ DIVERSIDADE CULTURAL NAS ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES; ➤ CONTEMPLAÇÃO NO CURRÍCULO NACIONAL, DE ACTIVIDADES LOCALMENTE DEFINIDAS.
D8		➤ OFERTA DE ENSINO BÁSICO GRATUITO.

A questão relativa à contemplação da diversidade cultural nas políticas educativas para a Educação Básica no Município de Nampula, as subcategorias mostram que há divergências nos pontos de vista dos sujeitos inquiridos. Enquanto uns afirmam que há ausência de políticas educativas direccionadas à diversidade cultural, outros são de opinião de que pelo facto do Currículo Nacional acomodar actividades curriculares localmente definidas é uma das formas de contemplar a diversidade cultural nas políticas educativas. Se tomarmos em consideração este ponto de vista, podemos considerar como uma tentativa de confirmação da última hipótese da nossa pesquisa: na prática profissional dos professores na Educação Básica, procuram incorporar a cultura/experiência de cada grupo etno-cultural (embora tenhamos consciência de que o Currículo

Local apenas satisfaz o grupo etno-cultural maioritário).

Como pode ser valorizada a diversidade cultural na prática pedagógica dos Professores?

Nesta questão, a categorização das mensagens produzidas pelos sujeitos da nossa pesquisa pode ser observada no quadro que abaixo representamos.

Quadro 25: Análise de conteúdo da valorização da diversidade cultural na prática pedagógica dos professores de conteúdo da valorização da diversidade cultural na prática pedagógica dos professores

CÓDIGO DOS ENTREVISTADOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
D1	➤ FORMAS DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	➤ CONHECIMENTO CULTURAL; ➤ INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DAS DIMENSÕES MAIS INTERESSANTES DA CULTURA LOCAL (PERSPECTIVADAS A PARTIR DO INTERESSE DAS COMUNIDADES).
D2		➤ VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES; ➤ COLOCAÇÃO DE PROFESSORES NA ZONA DE ORIGEM.
D3		➤ FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL; ➤ NECESSIDADE DE PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SUPERVISORES DO PROCESSO DE ENSINO.
D4		➤ VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.
D5		➤ POSSIBILIDADE DE ESTÁGIO PARA MELHOR DOMÍNIO DO NOVO CURRÍCULO; ➤ CONHECIMENTO DA SEGUNDA LÍNGUA USADA NA APRENDIZAGEM; ➤ CONHECIMENTO DA CULTURA DO ALUNO; ➤ ÊNFASE NO CURRÍCULO LOCAL.
D6		➤ ENSINO ATRAVÉS DA LÍNGUA MATERNA DA CRIANÇA; ➤ RESPEITO PELOS PRESSUPOSTOS PSICOPEDAGÓGICOS E COGNITIVOS; ➤ PRESERVAÇÃO DA CULTURA E IDENTIDADE DOS ALUNOS.
D7		➤ VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR; ➤ POSSIBILIDADE DE USO PELO PROFESSOR DE VÁRIAS LÍNGUAS DOS ALUNOS.
D8		➤ VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NOS RITOS DE INICIAÇÃO; ➤ INCENTIVO À CIDADANIA PELA DIRECÇÃO DA ESCOLA ATRAVÉS DO REGULAMENTO INTERNO; ➤ RESPEITO PELOS PROFESSORES DO REGULAMENTO GERAL DO ESTADO.

No quadro, podemos observar que as subcategorias identificadas indicam que a diversidade cultural pode ser valorizada principalmente a partir da formação inicial dos professores, programas de aperfeiçoamento dos professores para a diversidade cultural e o domínio por parte do professor

da cultura do aluno⁴⁵. Assim, as categorias de respostas constantes nesta tabela não satisfazem nenhuma das hipóteses inicialmente formuladas.

1.3.2. Opiniões dos gestores e planificadores da Educação (Director da Cidade e directores das escolas primárias) sobre a definição/construção de Políticas Educativas e práticas curriculares:

Em relação às opiniões dos gestores e planificadores da Educação sobre a definição /construção das políticas educativas e práticas curriculares, colocamos aos nossos sujeitos de pesquisa duas questões que seguidamente apresentamos:

De que maneira as autoridades municipais contribuem na definição/construção das Política Educativas e práticas curriculares em vigor no Município de Nampula?

Relativamente a esta questão, podemos observar o quadro de categorização das respostas dos sujeitos de pesquisa:

⁴⁵ Um estudo interessante de realizar seria uma análise dos materiais e bibliografia de apoio à formação de professores no sentido de elaborar uma categorização na linha da categorização elaborada por Cortesão *et al* (2000) e já referida no enquadramento teórico deste trabalho.

Quadro 26: : Análise de conteúdo da contribuição das autoridades municipais na definição/construção das políticas educativas e práticas curriculares

Código dos entrevistados	Categorias	Subcategorias
D1	PARTICIPAÇÃO DAS AUTORIDADES MUNICIPAIS NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS CURRICULARES	➤ DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS A NÍVEL MACRO INFLUENCIADAS PELAS DINÂMICAS LOCAIS; ➤ INCORPORAÇÃO DAS SENSIBILIDADES LOCAIS; ➤ INCORPORAÇÃO DE DIMENSÕES LOCAIS NO CÚRRICULO.
D2		➤ DESCONHECIMENTO EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DAS AUTORIDADES MUNICIPAIS; ➤ RECOMENDAÇÃO PARA UMA PLANIFICAÇÃO CONJUNTA (MUNICÍPIO <i>VERSUS</i> DIRECTORES DAS ESCOLAS).
D3		➤ AUSCULTAÇÃO DAS SENSIBILIDADES DOS MUNICÍPIES CONSIDERANDO A REALIDADE DO PAÍS; ➤ COORDENAÇÃO COM O MINISTÉRIO DE TUTELA NA TOMADA DE DECISÕES; ➤ FALTA DE SENSIBILIDADE DAS AUTORIDADES DEVIDO A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.
D4		➤ FRACA PARTICIPAÇÃO; ➤ CUMPRIMENTO DE DIRECTRIZES DEFINIDAS CENTRALMENTE.
D5		➤ OFERTA DE SEMINÁRIOS PARA MELHORIA DE ESTRATÉGIAS PROFISSIONAIS.
D6		➤ PARTICIPAÇÃO NA DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL; ➤ DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS LOCAIS PARA ESCOLAS DA URBE.
D7		➤ PLANTIO DE ÁRVORES DE FRUTA NO PATIO ESCOLAR; ➤ APOIO NA LIMPEZA DA ESCOLA.
D8		➤ POLÍTICAS EDUCATIVAS DE REDISTRIBUIÇÃO; ➤ OFERTA DE ENSINO BÁSICO GRATUITO.

Conforme podemos observar no quadro, as subcategorias de análise das respostas dos nossos informantes são várias e divergem quanto às formas de contribuição das autoridades municipais na definição/construção das políticas educativas e práticas curriculares. Enquanto uns desconhecem a participação das autoridades municipais, outros referem-na em diferentes maneiras, desde a auscultação das sensibilidades dos munícipes e a participação na definição do Currículo Local à coordenação com o Ministério de tutela na tomada de decisões e a oferta de Ensino Básico gratuito, podendo aqui, considerar-se que estas políticas se inserem no que Fraser (2000) designa por “políticas de redistribuição”, ou seja, políticas preocupadas com questões de ordem económica e não questões de ordem cultural. Segundo a autora, ambas são necessárias para a construção de sociedades menos desigualitárias, o que significa que uma sociedade apenas preocupada com a definição e implementação de um tipo das políticas acima referenciadas será sempre uma sociedade discriminatória (social ou culturalmente).

Assim, considerando as opiniões destes entrevistados podemos confirmar a última parte da quarta hipótese da nossa pesquisa: [...] pouca influência das entidades localmente e formalmente

instituídas [na definição das Políticas Educativas]. Esta confirmação pode ser sustentada pelo facto da participação resumir-se ao nível local, com pouca influência ao nível central.

Se pudesse, o que mudaria em termos legislativos para que a educação inter/multicultural estivesse mais presente nas escolas da Educação Básica?

Depois de categorizadas, as respostas a esta questão são apresentadas no quadro que se segue:

Quadro 27: Análise de conteúdo das mudanças sugeridas em termos legislativos para que a educação inter/multicultural esteja mais presente nas Escolas de Educação Básica

Código dos entrevistados	Categorias	Subcategorias
D1	➤ MUDANÇAS LEGISLATIVAS NECESSÁRIAS À PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO INTERMULTICULTURAL	➤ NECESSIDADE DE MUDANÇA DE MENTALIDADES DA COMUNIDADE;
D2		➤ PARTICIPAÇÃO EFECTIVA DAS COMUNIDADES NA ESCOLA.
D3		➤ VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES;
D4		➤ NECESSIDADE DE CONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA DE CADA ALUNO POR PARTE DO PROFESSOR.
D5		➤ NECESSIDADE DE REFORMA NO QUE DIZ RESPEITO AO REGULAMENTO DE AVALIAÇÃO, PARTICULARMENTE NA PROGRESSÃO;
D6		➤ REGULAÇÃO SUPRANACIONAL DAS POLÍTICAS NACIONAIS E LOCAIS;
D7		➤ NECESSIDADE DE REVISÃO DA LEGISLAÇÃO PARA MELHORIA DO PROCESSO.
D8		➤ VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES;
		➤ REQUISITOS DE ACESSO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES;
		➤ REVISÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO.
		➤ AUSCULTAÇÃO LOCAL NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS AO NÍVEL CENTRAL.
		➤ HARMONIZAÇÃO ENTRE ESCOLARIDADE PRIMÁRIA E O ENSINO NAS MADRASSAS.
		➤ EXTENSÃO DA REDE ESCOLAR;
		➤ AUMENTO DE SALAS E NÚMERO DE PROFESSORES;
		➤ CRIAÇÃO DO INSTITUTO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS.
		➤ MUDANÇA DOS RITOS DE INICIAÇÃO DAS CRIANÇAS.

Observando o quadro, podemos concluir que as subcategorias apresentadas reflectem a diversidade de respostas que os sujeitos entrevistados forneceram. Assim, as que nos parecem relevantes face à questão colocada e aos objectivos da nossa pesquisa referem a necessidade de valorização da diversidade cultural a partir da formação inicial dos professores, introduzindo no Currículo de formação a componente “diversidade cultural”, auscultação das comunidades locais

na definição/construção das políticas educativas ao nível central e extensão da rede escolar para a construção de uma escola de massas onde todas as crianças e jovens possam ter lugar. Uma questão que teve merecer atenção é o facto de um dos sujeitos sugerir a redução da influência das instâncias supranacionais na governação da educação como medida a ter em conta, o que de ponto de vista prático é impossível, dada a “força” que estas instituições ostentam no plano internacional. Considerando estas opiniões, podemos confirmar mais uma vez a última hipótese da nossa pesquisa que refere pouca influência das entidades localmente e formalmente instituídas na construção das Políticas Educativas, daí a opinião dos entrevistados para a necessidade de auscultação das comunidades locais representadas através destas instituições localmente e formalmente instituídas.

2. No meio familiar

2.1.0 que dizem os pais e encarregados de educação: inquéritos por entrevista

As entrevistas foram extensivas aos adjuntos dos responsáveis de pais e encarregados de educação. Assim, o quadro que se segue ilustra a sua caracterização:

Quadro 28: Caracterização de adjuntos dos responsáveis de pais e encarregados de educação

Data de realização	Entrevistados	Ocupação profissional	Estado Civil	Sexo	Idade
15/01/2010	ARPEE1	Técnico de Estatística da DPE	Casado	M	46
15/01/2010	ARPEE2	Técnico de Produção e Alimentação Escolar	Casado	M	36
15/01/2010	ARPEE3	Professora	Casado	F	33
16/01/2010	ARPEE4	Instrutor Técnico Pedagógico	Casado	M	49
16/01/2010	ARPEE5	Técnico Profissional da Administração Pública	Casado	M	58

Observando o quadro, verificámos que todos os sujeitos entrevistados são casados e as suas idades variam de 33 a 58 anos. Verifica-se também que 4 sujeitos entrevistados são funcionários da educação. Relativamente ao sexo dos entrevistados, 4 são homens e 1 é mulher.

A análise de conteúdo das entrevistas de adjuntos dos responsáveis de pais e encarregados de educação obedeceu a seguinte estrutura:

1. Opiniões dos pais e encarregados de educação face à diversidade cultural:

- a. Opiniões sobre a sua participação na definição/construção das Políticas Educativas relativas à educação inter/multicultural para a Educação Básica;
- b. Mecanismos de satisfação das expectativas dos pais e encarregados de educação em relação às orientações decretadas pelo Ministério da Educação para Educação Básica relativas a educação multicultural;
- c. Opiniões sobre os discursos oficiais dos membros do governo em relação a promoção de escolas inclusivas;
- d. Contribuição das autoridades municipais na definição/construção das políticas educativas e práticas curriculares;
- e. Grupos etno-culturais predominantes;
- f. A atenção que a direcção da escola dá a diversidade cultural presente na escola;
- g. A atenção que os professores dão a diversidade cultural presente na escola;
- h. Aspectos a mudar na escola se os encarregados pudessem no sentido de a tornar mais inclusiva.

2.1.1. Opiniões sobre a participação dos pais/encarregados de educação na definição/construção das Políticas Educativas relativas à educação multicultural para a Educação Básica

No quadro seguinte encontra-se a categorização da questão relativa às opiniões sobre a participação dos pais/encarregados de educação na definição/construção das Políticas Educativas relativamente à educação multicultural para a Educação Básica. Note-se que os respondentes estão codificados em ARPEE1, ARPEE2, ARPEE3..., o que significa Adjunto dos Representantes dos Pais e Encarregados de Educação 1, 2, 3..., respectivamente.

Quadro 29: Análise de conteúdo da participação dos pais/encarregados de educação na definição/construção das Políticas Educativas relativas à educação multicultural para a Educação Básica

Código dos entrevistados	Categoria	Subcategorias
ARPEE1	>PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA DEFINIÇÃO/CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE BASE LOCAL	> FRACA PARTICIPAÇÃO > PARTICIPAÇÃO INDUZIDA PELA DIRECÇÃO DA ESCOLA
ARPEE2		> PARTICIPAÇÃO DELEGADA NUM REPRESENTANTE. > FRACA PARTICIPAÇÃO PARENTAL
ARPEE3		> PARTICIPAÇÃO NA BASE DE CONSULTAS AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
ARPEE4		> PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL.
ARPEE5		> PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA ESCOLA > CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DAS INFRA-ESTRUTURAS ESCOLARES

Conforme se pode ver na tabela, as subcategorias apresentadas demonstram que a participação dos pais/encarregados de educação tem sido fraca e delegada num representante. Observa-se ainda que esta participação ocorre concretamente na elaboração do Currículo Local, nas reuniões da escola e na construção e manutenção das infra-estruturas escolares. Como se pode constatar, em relação aos problemas relativos à diversidade cultural, estes não são objecto de participação dos pais/encarregados de educação. Estas categorias de respostas confirmam mais uma vez a quarta hipótese da nossa pesquisa sobre a pouca participação das entidades localmente e formalmente instituídas, como é o caso dos representantes dos pais/encarregados de educação.

Mecanismos de satisfação das expectativas dos pais e encarregados de educação em relação às orientações decretadas pelo Ministério da Educação para Educação Básica relativas a educação multicultural

Sobre os mecanismos de satisfação das expectativas dos pais/encarregados de educação em relação às orientações decretadas pelo Ministério da Educação para Educação Básica relativas a educação multicultural, a tabela relativa a categorização da questão é explicitadora neste sentido:

Quadro 30: Análise de conteúdo da Satisfação das expectativas dos pais e encarregados de educação em relação às orientações decretadas pelo Ministério da Educação para Educação Básica relativas a educação multicultural

Código dos entrevistados	Categorias	Subcategorias
ARPEE1	➤ORIENTAÇÕES MINISTERIAIS E SATISFAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO RELATIVAMENTE À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	➤NÃO OBSERVÂNCIA DA MULTIPLICIDADE DE CULTURAS ➤AUSÊNCIA DE REALIZAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DOS PAIS
ARPEE2		➤PREOCUPAÇÃO PARENTAL COM MUDANÇAS CURRICULARES. ➤AUSÊNCIA DE SATISFAÇÃO DE EXPECTATIVAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
ARPEE3		➤DISCURSOS PROMOTORES DA ESCOLA INCLUSIVA.
ARPEE4		➤EXISTÊNCIA DE SATISFAÇÃO DE EXPECTATIVAS. ➤INEXISTÊNCIA DE DISCRIMINAÇÃO EM TERMOS DE PERTENÇA DE CLASSE, DE SEXO E DE RAÇA.
ARPEE5		➤EXISTÊNCIA DE SATISFAÇÃO DE EXPECTATIVAS PELA OFERTA DE ENSINO.

Relativamente aos mecanismos de satisfação das expectativas dos pais/encarregados de educação em relação às orientações decretadas pelo Ministério da Educação para Educação Básica relativas à educação multicultural, os discursos dos sujeitos entrevistados são divergentes. Enquanto uns referem a ausência de satisfação das expectativas, outros referem a existência de satisfação de expectativas justificadas pela oferta de ensino, ausência de discriminação em termos de pertença de classe, de sexo e de raça. Assim, os dois primeiros adjuntos dos representantes dos pais/encarregados de educação (ARPEE1 e ARPEE2) referem a ausência e os três restantes (ARPEE3, ARPEE4 e ARPEE5) consideram que existe satisfação das expectativas.

O reduzido número de entrevistas não nos permite tirar conclusões substantivas a este respeito, mas apenas conclusões meramente indicativas.

Opiniões sobre os discursos oficiais dos membros do governo em relação a promoção de escolas inclusivas

A tabela seguinte indica a categorização da questão relativa as opiniões dos pais/encarregados de educação sobre os discursos oficiais dos membros do governo em relação a promoção de escolas inclusivas.

Quadro 31: : Análise de conteúdo dos discursos oficiais dos membros do governo em relação a promoção de escolas inclusivas

Código dos entrevistados	Categorias	Subcategorias
ARPEE1	➤DISCURSOS OFICIAIS GOVERNAMENTAIS EM TORNO DA PROMOÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS	➤ INCOERÊNCIA ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS (discursos inclusivos e práticas excludentes)
ARPEE2		➤DISCURSOS PROMOTORES DA ESCOLA INCLUSIVA.
ARPEE3		➤INCOERÊNCIA ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS (discursos inclusivos e práticas excludentes) ➤FAVORITISMO DE CERTOS GRUPOS ÉTNICOS EM DESFAVOR DE ALGUNS
ARPEE4		➤PERCEPÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS ENQUANTO EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.
ARPEE5		➤DISCURSOS POSITIVOS DOS GOVERNANTES NO SENTIDO DA MOBILIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Relativamente a esta tabela, podemos observar que dos cinco sujeitos entrevistados, dois (ARPEE1 e ARPEE3) reconhecem a existência de incoerência nas mensagens transmitidas pelos membros do governo entre os discursos inclusivos defendidos e práticas excludentes, ou seja, os discursos oficiais dos governantes, defendendo a construção de uma escola inclusiva, é um discurso que não tem sido concretizado nas escolas, o que se pode considerar um discurso falacioso. O sujeito ARPEE4 entende que a expansão da rede escolar e a formação dos professores é uma das formas de promoção de escolas inclusivas. Os restantes sujeitos (ARPEE2 e ARPEE5) admitem a existência de discursos positivos e promotores da escola inclusiva. Considerando o posicionamento dos dois grupos de sujeitos (ARPEE1, ARPEE3) e (ARPEE2 e ARPEE5) podemos afirmar que embora não se observe na prática, pelo menos são pronunciados discursos a favor da escola inclusiva, o que confirma a primeira hipótese da nossa pesquisa: os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem uma escola inclusiva.

Contribuição das autoridades municipais na definição/construção das Políticas Educativas e práticas curriculares

No que concerne às contribuições das autoridades municipais na definição/construção das políticas educativas e práticas curriculares, as opiniões dos sujeitos respondentes podem ser observadas na tabela de categorização das respostas dos entrevistados que a seguir apresentamos.

Quadro 32: : Análise de conteúdo da contribuição das autoridades municipais na definição/construção das políticas educativas e práticas curriculares

Código dos entrevistados	Categorias	Subcategorias
ARPEE1	>AUTORIDADES MUNICIPAIS E DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS COM INFLUÊNCIA NA ESCOLA DOS SEUS DESCENDENTES	>AUSÊNCIA DE INTERVENÇÃO EM ÁREAS DA SUA COMPETÊNCIA > INTERVENÇÃO EM SITUAÇÕES DE CATÁSTROFE OU CATÁSTROFE IMINENTE
ARPEE2		>PARTICIPAÇÃO NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS A PARTIR DO CONHECIMENTO DO TERRENO.
ARPEE3		> PARTICIPAÇÃO NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS ENQUANTO PARTE DE UM TODO.
ARPEE4		>POLÍTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS CURRICULARES PERCEPCIONADAS EM TERMOS DE DESENVOLVIMENTO DE INFRAESTRUTURAS.
ARPEE5		> CONFUSÃO ENTRE DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.

Observando a categorização da questão “de que maneira as autoridades Municipais contribuem na definição/construção das Políticas Educativas e práticas curriculares seguidas na escola/Zona de Influência Pedagógica (ZIP) onde estuda(m) o(s) seu(s) filho(s)”, verificamos que o sujeito ARPEE1 é da opinião que a intervenção das autoridades municipais não é notória nas áreas da sua competência e, havendo, limita-se à situações de catástrofe ou catástrofe eminente, como se pode constatar no anexo 2 sobre o quadro resumo de análise de conteúdo das entrevistas adjuntos dos representantes dos pais/encarregados de educação. Os sujeitos ARPEE2 e ARPEE3 são da opinião de que o Município participa na definição de Políticas a partir do conhecimento que tem do terreno, enquanto parte de um todo, ou seja, representam os órgãos centrais de tomada de decisões. Já o sujeito ARPEE4, percebe as Políticas Educativas e práticas curriculares em termos de desenvolvimento de infra-estruturas escolares, o que não deixa de ser salutar se tivermos em consideração que as infra-estruturas são importantes para o progresso da educação, no nosso caso, da Educação Básica. A mensagem transmitida pelo sujeito ARPEE5, conforme podemos observar no anexo 2, revela falta de conhecimento da essência de Políticas Educativas, chegando mesmo a confundi-la com a educação para a cidadania. Assim, concluímos que uma parte dos entrevistados (ARPEE2, ARPEE3 e ARPEE4), embora reconhecendo implicitamente a pouca influência do Município, são de opinião de que esta instituição participa na definição de Políticas Educativas no local.

Grupos etno-culturais predominantes

Para a questão “quais são os grupos etno-culturais que predominam na escola/ZIP onde estuda(m) o(s) seu(s) filho(s)”, as respostas dos sujeitos de pesquisa podem ser abstraídas na tabela de categorização das respostas que abaixo representamos.

Quadro 33: Análise de conteúdo dos grupos etno-culturais predominantes

Código dos entrevistados	Categorias	Subcategorias
ARPEE1		<p>IDENTIFICAÇÃO DA PLURALIDADE ÉTNICA</p> <p>(macuas, chuabos, macondes, ajauas, nhanjas, macenas, rongas, kimuanes e nalguns casos certos informantes falaram da existência de alunos refuados da região dos grandes lagos de África: Congo, Ruanda, Burundi).</p>
ARPEE2		
ARPEE3		
ARPEE4		
ARPEE5		

No que concerne ao grupos etno-culturais que predominam na escola/ZIP onde estudam os filhos dos sujeitos entrevistados, a tabela mostra que existe uma identificação pluriétnica, ou seja, os entrevistados referem a existência de vários grupos etno-culturais. Cada entrevistado menciona os grupos que na sua opinião são mais frequentes, podendo ser observados no anexo 2. Assim, confirma-se a necessidade de se defender uma escola inclusiva, que valoriza a unidade na diversidade, o respeito e a igualdade de oportunidades de acesso à educação conforme é descrito nas hipóteses um, dois e três da nossa pesquisa.

A atenção que a Direcção da escola dá a diversidade cultural presente na escola

As opiniões dos sujeitos da pesquisa sobre a atenção que a direcção da escola dá a diversidade cultural presente na escola podem ser observadas na tabela que se segue relativa a categorização das respostas.

Quadro 34: Análise de conteúdo da atenção que a direcção da escola dá a diversidade cultural presente na escola

Código dos enrevistados	Categorias	Subcategorias
ARPEE1	➤DIRECÇÃO DA ESCOLA E ATENÇÃO À DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL	➤AUSÊNCIA DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL
ARPEE2		➤DISTRIBUIÇÃO ALEATÓRIA DE PROFESSORES PELAS TURMAS
ARPEE3		➤FALTA DE SENSIBILIDADE FACE ÀS ESPECIFICIDADES DAS TURMAS
ARPEE4		➤AUSÊNCIA DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL
ARPEE5		➤ATENÇÃO À DIVERSIDADE CULTURAL ATRAVÉS DA ARTICULAÇÃO DA LÍNGUA LOCAL COM A LÍNGUA PORTUGUESA.
		➤ATENÇÃO À DIVERSIDADE CULTURAL NA AFECTAÇÃO DOS PROFESSORES, NA FORMAÇÃO DAS TURMAS E NA DIVERSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS DOS ALUNOS.
		➤ATENÇÃO À DIVERSIDADE ENTENDIDA COMO IGUALDADE DE TRATAMENTO NA SALA DE AULA.

No que concerne às opiniões dos adjuntos dos representantes dos pais/encarregados de educação sobre a atenção que a Direcção da escola dá a diversidade cultural presente na escola, e que as respostas estão categorizadas na tabela acima, verificamos que as respostas dos representantes dos pais/encarregados de educação divergem em dois sentidos. Assim, como primeiro sentido, os sujeitos ARPEE1 e ARPEE2 consideram que não existe a atenção à diversidade etno-cultural presente na escola, uma vez que no processo de distribuição das turmas não se têm em conta as especificidades de cada turma e a distribuição dos professores pelas diferentes turmas faz-se de forma aleatória. Contrariamente, no segundo sentido, os sujeitos ARPEE3, ARPEE4 e ARPEE5 são de opinião que tem havido a atenção à diversidade cultural pelo facto de existir uma articulação entre a Língua Portuguesa, considerada Língua Oficial e a Língua local assim como o respeito pela diversidade cultural no processo de colocação dos professores, na formação de turmas e na diversificação dos trabalhos para os alunos. Entretanto, o sujeito ARPEE5 percepçiona a atenção à diversidade cultural como sinónimo de igualdade de tratamento dos alunos na sala de aula, o que, com efeito, não é a mesma coisa: enquanto a primeira significa a igualitarização do tratamento independentemente das diferenças existentes, a segunda preconiza uma discriminação positiva em função do tipo de dificuldades ou de diferença existente.

A atenção que os professores dão à diversidade cultural presente na escola

Sobre a atenção que os professores dão a diversidade cultural presente na escola, as opiniões dos sujeitos inquiridos podem ser observadas na tabela que a seguir representamos.

Quadro 35: Análise de conteúdo da atenção que os professores dão a diversidade cultural presente na escola

Código dos entrevistados	Categoria	Subcategorias
ERPEE1	>PROFESSORES E ATENÇÃO À DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL	>AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO PARA A INTERCULTURALIDADE >PROFESSORES MONOCULTURAIS >IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA AO NÍVEL DAS ESCOLAS
ARPEE2		>NECESSIDADE DE USO DA LÍNGUA LOCAL NAS CLASSES INICIAIS
ARPEE3		>EXISTÊNCIA DE UMA CONSCIENCIALIZAÇÃO AO NÍVEL DA EXISTÊNCIA DE MÚLTIPLAS DIVERSIDADES CULTURAIS.
ARPEE4		>NECESSIDADE DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL DOS ALUNOS.
ARPEE5		>HOMOGENEIDADE DA TURMA, SEM DISTINÇÃO DE RAÇA, CULTURA OU RELIGIÃO. >CRIAÇÃO DA UNIDADE NACIONAL

No que se refere à tabela 5.20 “atenção que os professores dão à diversidade cultural presente na escola”, verificamos que, enquanto o sujeito ARPEE1 reconhece a ausência de temas ligados à interculturalidade na formação dos professores, os sujeitos ARPEE2, ARPEE3, ARPEE4 e ARPEE5 admitindo implicitamente a falta de professores multiculturais, recomendam o uso da língua local nas classes iniciais, necessidade de atenção à diversidade etno-cultural dos alunos, necessidade de formação de turmas multi-raciais, multi-culturais e garantia da unidade nacional. Assim, para os sujeitos entrevistados, a diversidade cultural presente na escola não é encarada pelos professores porque durante a sua formação, nada é referenciado sobre a temática diversidade cultural. Assim, estas opiniões não entram em concordância com a sexta hipótese da nossa pesquisa: na prática profissional dos professores na Educação Básica, procuram incorporar a cultura/experiência de cada grupo etno-cultural dos alunos. Note-se que também estas opiniões de adjuntos dos representantes de pais e encarregados de educação divergem como as opiniões dos próprios professores quando no gráfico número 12, 50% dos inquiridos afirmam que “Muitas vezes” procuram incorporar a cultura/experiência de cada etno-cultura, incentivando-os a intervir.

Aspectos a mudar na escola se os pais e encarregados de educação pudessem, no sentido de a tornar mais inclusiva.

A tabela indica a categorização da questão relativa aos aspectos a mudar na escola se os pais/encarregados de educação pudessem, no sentido de a tornar mais inclusiva.

Quadro 36: Análise de conteúdo dos aspectos a mudar na escola se os pais e encarregados de educação pudessem, no sentido de a tornar mais inclusiva.

Código dos entrevistados	Categoria	Subcategorias
ARPEE1	➤POSSIBILIDADES DE MUDANÇA NA ESCOLA EM ORDEM A TRANSFORMÁ-LA NUMA ESCOLA INCLUSIVA	➤NECESSIDADE DE INTRODUÇÃO DE LINGUAGEM GESTUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ➤NECESSIDADE DE ATENÇÃO/SENSIBILIDADE FACE AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
ARPEE2		➤NECESSIDADE DO ALUNO PERMANECER MAIS TEMPO NA ESCOLA ➤INTRODUÇÃO DE ACTIVIDADES CULTURAIS PARA POTENCIAR TODAS AS CAPACIDADES DO ALUNO.
ARPEE3		➤ IGUALDADE DE TRATAMENTO PARA TODOS OS ALUNOS.
ARPEE4		➤ CAPACITAR OS PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE ➤MELHORAMENTO DO CURRÍCULO EM ORDEM A CONTEMPLAR A DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL
ARPEE5		➤NECESSIDADE DE CRIAÇÃO DE TURMAS ESPECIAIS DE APOIO ÀS CRIANÇAS SURDO-MUDAS. ➤NECESSIDADE DE INTRODUÇÃO DE LINGUAGEM GESTUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Pela observação da tabela referente aos aspectos a mudar na escola, caso os pais e encarregados de educação pudessem fazê-lo, no sentido de a tornar mais inclusiva, constatamos que os sujeitos entrevistados apresentaram opiniões diversificadas. Assim, devido à relevância e ligação directa como os propósitos do nosso trabalho, apenas referenciamos a necessidade de capacitar os professores para a diversidade cultural, adaptação do Currículo à diversidade cultural e a necessidade de atenção ou sensibilidade face aos alunos com algum tipo de deficiência. Pela diversidade das respostas dadas, percebemos que os sujeitos inquiridos ainda não estão satisfeitos pelo tratamento que as escolas dão às questões da inclusão, colocando em causa a primeira hipótese da nossa pesquisa anunciada anteriormente.

3. Ao nível legislativo

3. 1. O que dizem os documentos oficiais: Análise documental

A tabela abaixo mostra as categorias e aspectos considerados na análise documental feita na base de documentos oficiais (Lei do Sistema Nacional de Educação -SNE, Plano Curricular do Ensino Básico - PCE B e Plano Estratégico de Educação - PEE).

Quadro 37: Análise de documentos oficiais

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ASPECTOS A CONSIDERAR
1.Princípios de inclusão	1.1. O plano curricular do Ensino Básico e a Lei do Sistema Nacional de Educação apresentam princípios, valores que revelam preocupações com a inclusão de todos os alunos, independentemente da etnia de pertença.
2.Igualdade de oportunidades entre os alunos	2.1. Os três documentos propostos para análise referem medidas que visam diminuir a desigualdade de oportunidades entre os alunos. 2.2. Estes documentos referem medidas de combate ao insucesso escolar. 2.3. Estes documentos referem medidas de combate ao abandono escolar.
3. Atenção à diversidade cultural local	3.1. O plano curricular do Ensino Básico incorpora elementos do Currículo Local de modo a adaptar o contexto cultural dos alunos. 3.2. O plano curricular do Ensino Básico presta atenção as dimensões relativas à diversidade cultural de cada região do país. 3.3. A Política Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação apresentam um dispositivo orientador para a concretização de uma Educação inter/multicultural nas Escolas do Ensino Básico.
4.Formação de professores	4.1.O Sistema Nacional de Educação e a Política Nacional de Educação revelam preocupação no sentido de a formação inicial e continua dos professores contemplar formação para a diversidade étnico-cultural.

3.1.1. Categoria: Princípios de inclusão

O plano Curricular do Ensino Básico e a Lei do Sistema Nacional de Educação apresentam princípios, valores que revelam preocupações com a inclusão de todos os alunos, independentemente da etnia de pertença.

Plano Curricular do Ensino Básico

Os princípios e valores que revelam preocupações com a inclusão de todos os alunos contidos no Plano Curricular do Ensino Básico resumem-se nos seguintes traços que a seguir transcrevemos:

- “O aumento do acesso às oportunidades educativas para todos” MINED/PCEB (2008, apud Ministério de Educação, 1997:1);
- “Garantir o ensino Básico a todo o cidadão, de acordo com o desenvolvimento do país, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória” MINED/PCEB (2008:19).

Lei do Sistema Nacional Educação

A Lei 6/92 do SNE apresenta os seguintes traços que revelam a preocupação de inclusão de todos alunos:

- “Garantir o ensino Básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; a Educação é o direito e dever de todos os cidadãos”. Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação.

Como se pode constatar, a questão da promoção de escolas inclusivas é preocupação expressa nos dois documentos acima referenciados. Assim, estabelecendo comparação com opinião dos representantes dos pais e encarregados de educação em relação a esta dimensão, notámos que embora exista uma legislação sobre a matéria, na prática não se faz sentir, havendo contraste entre os discursos políticos inclusivos e práticas excludentes. Ficou por investigar as razões do incumprimento dos documentos analisados.

3.1.2. Categoria: Igualdade de oportunidades entre os alunos

Os três documentos propostos para análise referem medidas que visam diminuir a desigualdade de oportunidades entre os alunos

Na globalidade, verificamos que os documentos indicados referem medidas visando a redução da desigualdade de oportunidades entre os alunos no Ensino Básico. Assim, a Lei 6/92 do SNE ao considerar a educação como direito e dever de todos os cidadãos, pensamos que a ideia fundamental reside na construção de uma escola de massas no que diz respeito à Educação Básica e posterior redução da desigualdades de oportunidades de acesso. O PEEB e o PCEB referem a redução da desigualdade de oportunidades ao defender à expansão do acesso à educação e garantia do Ensino Básico à todo o cidadão.

Estes documentos referem medidas de combate ao insucesso escolar

Relativamente a este ponto, dos três documentos apenas o MINED/PCEB (2008) refere que “a inserção escolar de crianças e jovens com necessidade especiais de aprendizagem, rege-se pela Lei do SNE [...]” e o PCEB “[...] deverá ser adaptado ao ensino especial, tendo em conta o tipo de deficiência de que as crianças são portadoras ou o grau de perspicácia das crianças [de modo a evitar o insucesso escolar destas crianças].

Estes documentos referem medidas de combate ao abandono escolar

Sobre medidas de combate ao abandono escolar, apenas constatámos no MINED/Plano Curricular do Ensino Básico (2008). Assim, destacam-se:

- Promoção da educação da rapariga, reforço da capacidade financeira, eliminação das propinas tornando o Ensino Básico gratuito e obrigatório e garantia da justiça e equidade do género;
- Construção acelerada de escolas e de salas de aulas para redução das distâncias aluno *versus* escola.

3.1.3. Categoria: Atenção à diversidade cultural local

O Plano Curricular do Ensino Básico incorpora elementos do Currículo Local de modo a adaptar o contexto cultural dos alunos

Os indicadores que demonstram a incorporação do Currículo Local no Plano Curricular do Ensino Básico de modo a adaptar no contexto cultural dos alunos podemos sintetizá-los nos seguintes traços que a seguir transcrevemos:

- “[...] a escola tem à sua disposição um tempo para introdução dos conteúdos locais que se julgar relevante para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade” MINED/PCEB (2008:27).
- “As matérias propostas para o Currículo Local, devem ser integradas nas diferentes disciplinas Curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições” MINED/PCEB (id.ibid).
- “A carga horária do Currículo Local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina” MINED/ PCEB (id.ibid).

O plano curricular do Ensino Básico presta atenção às dimensões relativas à diversidade cultural de cada região do país

A atenção às dimensões relativas à diversidade cultural de cada região do país contidas no Plano Curricular do Ensino Básico podem ser observadas nas transcrições que a seguir apresentamos:

- “A visão da relevância do Currículo fundamenta-se na percepção de que a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e grupos sociais, para que se torne num factor, por excelência, de coesão social e não de exclusão” MINED/PCEB (2008:7).
- “Moçambique é um país multicultural e habitado por diferentes grupos etno-linguísticos, na sua maioria, de origem *bantu*” MINED/PCEB (2008:11).

A Política Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação apresentam um dispositivo orientador para a concretização de uma Educação inter/multicultural nas Escolas do Ensino Básico

Em termos de dispositivo orientador para prática de uma educação inter/multicultural nas escolas do Ensino Básico não conseguimos descortinar. O que observamos são referências à diversidade cultural, tal como referimos em números anteriores desta análise.

3.1.4. Categoria: Formação de professores

O Sistema Nacional de Educação e a Política Nacional de Educação revelam preocupação no sentido de a formação inicial e contínua dos professores contemplar formação para a diversidade étnico-cultural

Relativamente a esta questão, verificamos que tanto a Lei 6/92 que regula o Sistema Nacional de Educação como a Política Nacional de Educação não evidenciam um dispositivo claro que orienta a formação inicial e contínua dos professores quanto à formação para a diversidade étnico-cultural. Daí alguns gestores da educação terem referenciado nos inquéritos por entrevistas, a necessidade de incluir essa componente nos Centros de Formação de Professores.

Na globalidade, podemos afirmar que os três documentos analisados tendo em conta as categorias apresentadas, incorporam os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica, transformando-os em Leis e Princípios orientadores, o que confirma mais uma vez as hipóteses um, dois e três da nossa pesquisa.

Terminada a apresentação, análise e interpretação dos dados, cabe-nos, a seguir, apresentar as reflexões finais sobre a nossa pesquisa e que em boa parte já foram sendo realizadas ao longo da análise dos dados.

REFLEXÕES FINAIS

Após a contextualização sócio-histórica do país onde se efectuou o estudo empírico, a fundamentação teórica, a explicitação da metodologia utilizada e a apresentação e análise dos dados recolhidos, julgamos estar agora em condições de fazer o balanço e efectuar reflexões finais sobre o estudo que realizámos.

Estas reflexões têm como objectivo o enquadramento dos principais resultados com as questões e os objectivos de investigação. Considerando o seu carácter globalizante, optámos ainda por associá-las às limitações com que a pesquisa se deparou e as recomendações para futuras investigações na vertente das políticas educativas e a diversidade cultural no Ensino Básico.

Tendo em consideração os resultados obtidos através da aplicação dos inquéritos por questionário (n-56), dos inquéritos por entrevista (n-8)⁴⁶ e (n-5)⁴⁷ e dos documentos oficiais analisados (n-3), destacámos os resultados que considerámos mais significativos, cientes de que tratando-se de estudo de caso, nada nos pode levar à generalização dos mesmos, não tendo sido também nunca essa a nossa intenção.

Assim, as reflexões finais foram organizadas em torno de dois momentos: no primeiro momento apresentámos as principais conclusões claramente identificadas com os objectivos da pesquisa e, no segundo, indicámos limitações da pesquisa assim como recomendações a ter em conta em próximos trabalhos.

Principais resultados

1. Enquadramento jurídico da Educação multicultural presente nas Políticas Educativas em vigor no País

Da análise e interpretação do conjunto de dados expressos no capítulo anterior, podemos concluir que a Educação multicultural presente nas Políticas Educativas juridicamente rege-se pela Lei do Sistema Nacional de Educação. Assim, paralelamente a esta Lei, existem documentos orientadores como o Plano Curricular do Ensino Básico e Plano Estratégico de Educação. Na globalidade, podemos afirmar que os três documentos analisados tendo em conta as categorias

⁴⁶ Constitui a amostra de directores e gestores da Educação.

⁴⁷ É a amostra de adjuntos dos representantes de pais e encarregados de Educação.

apresentadas, incorporam os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica, transformando-os em Leis e Princípios orientadores. Este facto pode ter justificação se se considerar a multiplicidade de grupos étnicos existentes em Moçambique no geral e nas escolas do Município de Nampula em particular e aos processos de globalização de que fizemos referência no quarto capítulo deste trabalho. Esta preocupação evidencia também o interesse governamental pela construção da unidade nacional.

2. Construção dos discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica

Relativamente às conclusões acerca das opiniões sobre os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica, a pesquisa obteve os seguintes resultados:

2.1. Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem um escola inclusiva (92.5% dos respondentes);

2.2. Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica defendem a unidade nacional, no contexto da diversidade (86% dos respondentes);

2.3. Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica apelam à tolerância e à igualdade de oportunidades de acesso à Educação (92% dos respondentes);

2.4. Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na Educação Básica apresentam-se como valorizadores da diversidade cultural (76,6% dos respondentes).

Na linha de Stoer & Cortezão (1999b), consideramos que tais discursos oficiais, que remetem para a defesa da diversidade cultural, fazem-no como forma de efectuar a “gestão controlada da exclusão” não só de natureza etnico-cultural, como também do lugar social que os diferentes alunos ocupam.

3. Influência de certas instituições na definição e construção das Políticas Educativas

Relativamente às opiniões dos professores sobre a influência das entidades como o Ministério da Educação, a Direcção Provincial de Educação, a Direcção de Educação da Cidade, o Conselho de Escola, os representantes dos pais e encarregados de educação, as organizações não governamentais e a Vereação Municipal na definição e construção das Políticas Educativas, concluímos que o Ministério da Educação é a entidade que, segundo os professores, exerce muita

influência, com 53.2% das respostas. Colocámos também a hipótese de que uma parte dos professores inquiridos, ao não expressar as suas opiniões, desconhece o nível de influência de cada uma destas instituições e está alheio aos discursos oficiais. Um aspecto que não devemos negligenciar, embora os sujeitos inquiridos não tenham evidenciado, é o papel desempenhado pelos organismos internacionais na governação da Educação. A este respeito, referimos no terceiro capítulo algumas organizações que, no âmbito do processo de globalização, influenciam grandemente as agendas educacionais em Moçambique e, particularmente no Município de Nampula. O destaque vai para o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

4. Opiniões dos professores relativas à concepção da diversidade cultural no seio dos alunos da Escola/Zona de Influência Pedagógica onde trabalham

No que concerne à opinião dos professores relativamente à diversidade cultural no seio dos alunos da Escola/Zona de Influência Pedagógica onde trabalham, expressa à volta das subcategorias identificadas, a pesquisa chegou aos seguintes resultados:

4.1. Uma percentagem de 86.7,6% dos professores inquiridos discorda que na Escola/Zona de Influência Pedagógica onde trabalha haja rejeição de grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo maioritário, seguida dos que discorda totalmente com 31.1%. Porém, não sabemos em que medida as respostas dos sujeitos inquiridos não reflecte o receio de verem imputadas a si mesmos as razões de uma rejeição, optando pela resposta politicamente correcta. No entanto, a ser verdade, estas percentagens permitir-nos-iam concluir que estas escolas ou Zonas de Influência Pedagógica estão etno-multiculturalmente preparadas para o tratamento da diferença no seio dos alunos;

4.2. A maioria dos professores inquiridos (91,6%) é da opinião de que na escola ou Zona de Influência Pedagógica onde trabalha é ensinado aos alunos a cultura de pertença e a aceitação de todos os grupos etno-culturais;

4.3. Embora as categorias “concordo” e “concordo em absoluto” partilhem a mesma percentagem de 43.3%, a maioria dos Professores inquiridos é da opinião de que na escola ou Zona de Influência Pedagógica onde trabalha é ensinada a importância da convivência entre culturas (86%);

4.4. Nas escolas ou Zonas de Influência Pedagógica onde trabalham os professores inquiridos, a educação aí praticada tem em conta o factor diferença, considerando-se o relacionamento entre as culturas como fundamental na aprendizagem dos alunos. Assim, as respostas “concordo” e “concordo em absoluto” representam no total 73.5% dos respondentes.

5. Opinião dos professores sobre o seu quotidiano profissional

Relativamente aos dados da opinião sobre o quotidiano profissional dos professores, verificamos que:

5.1. Apesar de reconhecer a existência de diferenças em termos etno-culturais no seio dos alunos, uma parte significativa dos professores inquiridos (37%) poucas vezes se lembra que é necessário potenciar na sala de aulas referências culturais de todos os alunos presentes;

5.2. A maioria dos professores inquiridos (69.2%), quando prepara as suas aulas, procura construir materiais pedagógicos que possibilitem uma melhor compreensão de conteúdos por parte dos alunos;

5.3. A maioria dos professores inquiridos (73.3%) é de opinião de que muitas vezes está atenta à diversidade de alunos presentes na sala de aulas, muito embora, na situação anterior (5.1), tenha afirmado que poucas vezes usa referências culturais relativas a diferentes grupos etno-culturais;

5.4. A maioria dos professores (50%) é da opinião de que “muitas vezes” procura incorporar nas suas aulas a cultura/experiência de cada etno-cultura, incentivando os alunos a intervir. Porém, a análise que efectuámos não nos permitiu concluir se os professores que responderam “muitas vezes” o fazem através do que Stoer & Cortesão designaram de “dispositivos pedagógicos” (práticas pedagógicas que procuram fazer com que os alunos acedam à cultura dominante sem perda da cultura de origem, construindo assim o bilinguismo cultural (id.), que significa o domínio de duas culturas por parte dos alunos, tornando-os mais flexíveis face à diferença) ou de práticas pedagógicas ditas “normais” (porque normativas e normalizantes”, onde a incorporação da diferença cultural não faz parte da sua construção;

5.5. Quanto à subdimensão os alunos pertencentes aos diferentes grupos etno-culturais entreajudam-se na sala de aula, os sujeitos inquiridos dividem a sua opinião entre a categoria de resposta “Poucas vezes” e a de “Muitas vezes” com 44.4% e 42.2% respectivamente, o que contradiz a observação directa não participante feita de forma informal aos alunos das escolas que constituíram a nossa amostra, onde constatámos que durante os intervalos os alunos de diferentes grupos etno-culturais conviviam em grupinhos de acordo com o grupo de pertença. Assim, por não termos observado na sala de aulas, fica por saber se dentro da sala de aula os professores condicionam o relacionamento entre os alunos, colocando-os a elaborar trabalhos em grupo em função da diversidade de pertença etno-cultural;

5.6. A maioria dos professores é da opinião de que no recreio, “Muitas vezes” os diferentes grupos etno-culturais interagem de forma relativamente pacífica, tendo em conta a faixa etária em que se inserem, não obstante se verificar que 25% afirmam que isso só acontece “Poucas vezes”.

6. Opiniões dos gestores da educação (Director da cidade e directores das escolas básicas) face à diversidade cultural na Educação Básica

No que concerne às opiniões dos gestores da Educação entrevistados face à diversidade cultural na Educação Básica, a pesquisa apurou que a percepção dos mesmos é de que:

6.1. Os discursos políticos dos governantes acerca da Educação multicultural na Educação Básica estão voltados para o interesse das comunidades, o reforço da unidade nacional, a valorização da diversidade cultural e defendem uma escola inclusiva. Porém, fica por investigar em que medida estes discursos reflectem o receio da emergência de lutas e conflitos tribais (apelando, portanto à unidade nacional) ou emergem de um genuíno interesse em respeitar e preservar as diferenças.

6.2. Quanto a contemplação da diversidade cultural nas Políticas Educativas para a Educação Básica no Município de Nampula, constatámos que as opiniões dos nossos sujeitos de pesquisa são divergentes. Enquanto uns remetem para a ausência de Políticas Educativas direccionadas para a diversidade cultural, outros são de opinião de que pelo facto de o Currículo Nacional acomodar actividades curriculares localmente definidas é uma das formas de contemplar a diversidade cultural nas Políticas Educativas.

6.3. Os entrevistados são de opinião de que a diversidade cultural pode ser valorizada principalmente a partir da formação inicial dos professores, nos programas de aperfeiçoamento dos professores para a diversidade cultural e no domínio do professor relativamente à cultura do aluno.

7. Opiniões dos gestores da Educação (Director da cidade e directores das escolas Básicas) sobre a definição/construção de Políticas Educativas e práticas curriculares

Em relação às opiniões dos gestores da Educação sobre a definição /construção de Políticas Educativas e práticas curriculares, concluímos que:

7.1. Quanto às formas de contribuição das autoridades municipais na definição/construção de Políticas Educativas e práticas curriculares, as respostas dos nossos informantes são variadas e divergentes. Enquanto uns desconhecem a participação das autoridades municipais, outros referem-na em diferentes maneiras, desde a auscultação das sensibilidades dos munícipes e a participação na definição do Currículo Local à coordenação com o Ministério da Educação na tomada de decisões e a oferta de Ensino Básico gratuito. Neste caso, podemos considerar que estas políticas se inserem no que Fraser (2000) designa por “políticas de redistribuição”, ficando por colmatar outro tipo de necessidades passíveis de solução com a implementação do que Fraser Id.) designa de “políticas de reconhecimento”.

7.2. Sobre a questão: se pudesse, o que mudaria em termos legislativos para que a educação inter/multicultural estivesse mais presente nas escolas da Educação Básica, as respostas que nos parecem relevantes com a questão e com os objectivos da nossa pesquisa referem a necessidade de valorizar a diversidade cultural a partir da formação inicial dos professores, introduzindo no Currículo de formação a componente “diversidade cultural”, auscultação das comunidades locais na definição/construção das políticas educativas ao nível central e extensão da rede escolar para construção de uma escola de massas onde todas as crianças e jovens possam ter acesso à escola. Está portanto aqui presente uma preocupação com a construção de uma escola de massas, ou seja, uma escola onde todos os alunos acedam (a escola compreensiva) e também uma escola onde todos possam igualmente ter sucesso.

8. Opiniões sobre a participação dos pais e encarregados de educação na definição/construção das Políticas Educativas relativas à educação multicultural para a Educação Básica

Sobre a participação dos pais e encarregados de educação na definição/construção das Políticas Educativas relativas à educação multicultural para a Educação Básica, a pesquisa constatou que as opiniões dos sujeitos entrevistados revelam que a participação tem sido fraca e delegada num representante. Em relação aos problemas relativos à diversidade cultural, estes não são objecto de participação dos pais e encarregados de educação. Estas respostas indiciam que os encarregados de educação são considerados supérfluos no processo de ensino-aprendizagem, podendo também indiciar um alheamento dos encarregados de educação por afastamento da cultura escolar derivada da ausência de escolaridade ou escolaridade muito reduzida por parte destes.

9. Mecanismos de satisfação das expectativas dos pais e encarregados de educação em relação às orientações decretadas pelo Ministério da Educação para Educação Básica relativas a educação multicultural

Para esta questão, os discursos dos sujeitos entrevistados são divergentes. Enquanto uns referem a ausência da satisfação das expectativas (ARPEE1 e RAPEE2), outros (ARPEE3, ARPEE4 e ARPEE5) referem a existência desta satisfação, justificada pela oferta de ensino, ausência de discriminação em termos de pertença de classe, de sexo e de raça. Porém, o reduzido número de entrevistas não nos permitiu tirar conclusões substantivas a este respeito, mas apenas meramente indicativas.

10. Opiniões sobre os discursos oficiais dos membros do governo em relação a promoção de escolas inclusivas

Relativamente às opiniões dos nossos sujeitos de pesquisa sobre os discursos oficiais dos membros do governo em relação a promoção de escolas inclusivas, a pesquisa verificou que, enquanto os sujeitos ARPEE1 e ARPEE3 reconhecem a existência de incoerência nas mensagens transmitidas pelos membros do governo entre os discursos inclusivos defendidos e práticas

excludentes, o sujeito ARPEE4 entende que a expansão da rede escolar e a formação de professores é uma das formas de promoção de escolas inclusivas. Os sujeitos ARPEE2 e ARPEE5 admitem a existência de discursos positivos e promotores da escola inclusiva. Assim, considerando o posicionamento dos sujeitos ARPEE1, ARPEE2, ARPEE3 e ARPEE5, podemos concluir pela existência de discursos a favor da construção de uma escola inclusiva, embora esses discursos não encontrem correspondência na prática.

Não sabemos em que medida esta incoerência resulta de uma efectiva dificuldade de implementação dos discursos ou se estaremos em presença do que Popkewitz (1988) referiu relativamente ao facto de considerar que os discursos educativos contribuem para tornar a escola credível face a circunstâncias indeterminadas e indesejadas, produzindo-se assim imagens de instituições progressivas e benevolentes.

11. Contribuição das autoridades municipais na definição/construção das Políticas Educativas e práticas curriculares

Sobre a contribuição das autoridades municipais na definição/construção das Políticas Educativas e práticas curriculares, a pesquisa verificou que uma parte dos entrevistados (ARPEE2, ARPEE3 e ARPEE4), embora reconhecendo implicitamente a pouca influência do Município, são de opinião de que esta instituição participa na definição de Políticas Educativas ao nível municipal, embora tenham evidenciado uma dificuldade em concretizar as suas respostas.

12. Grupos etno-culturais predominantes

Relativamente aos grupos etno-culturais predominantes a pesquisa constatou que os sujeitos inquiridos referem a existência de vários grupos etno-culturais. Assim, cada sujeito mencionou grupos que em sua opinião são mais frequentes, podendo ser destacados principalmente os *macuas*, *chuabos*, *macondes*, *ajauas*, *nhanjas*, *macenas*, *rongas*, *kimuanes* e, nalguns casos, certos informantes referiram a existência de alunos refugiados da região dos grande lagos de África (Congo, Ruanda e Burundi).

13. A atenção que a Direcção da Escola dá a diversidade cultural presente na Escola

Para esta questão, a pesquisa constatou que as respostas dos adjuntos dos representantes dos pais e encarregados de educação divergem em dois sentidos. Enquanto uns (ARPEE1 e ARPEE2) consideram que não existe a atenção à diversidade etno-cultural presente na Escola, uma vez que, segundo os sujeitos, no processo de distribuição das turmas não se têm em conta as especificidades de cada turma e a distribuição dos professores pelas diferentes turmas faz-se de forma aleatória outros (ARPEE3, ARPEE4 e ARPEE5), são de opinião que tem havido atenção à diversidade cultural pelo facto de existir uma articulação entre a Língua Portuguesa, considerada Língua Oficial e a Língua local, assim como o respeito pela diversidade cultural no processo de colocação dos professores, na formação de turmas e na diversificação dos trabalhos para os alunos. Um facto curioso é que o sujeito ARPEE5 percepciona a atenção à diversidade cultural como sinónimo de igualdade de tratamento dos alunos na sala de aula, o que, efectivamente, não é a mesma coisa, já que a primeira significa a igualitarização do tratamento independentemente das diferenças existentes e a segunda preconiza uma discriminação positiva em função do tipo de dificuldades ou de diferença existente.

14. A atenção que os professores dão à diversidade cultural presente na Escola

Em relação à atenção que os professores dão à diversidade cultural presente na Escola, a pesquisa constatou que para os sujeitos entrevistados a diversidade cultural presente na escola não é encarada pelos professores porque durante a sua formação nada é referenciado sobre a temática da diversidade cultural. Assim, este ponto de vista dos adjuntos de representantes de pais e encarregados de educação diverge das opiniões dos professores inquiridos, quando 50% destes afirmam que “Muitas vezes” procuram incorporar a cultura/experiência de cada etno-cultura, incentivando-os a intervir.

15. Aspectos a mudar na Escola se os pais e encarregados de educação pudessem, no sentido de tornar mais inclusiva

Relativamente a este ponto, a pesquisa verificou que os sujeitos entrevistados apresentaram opiniões diversificadas. Assim, pela sua relevância e ligação com os propósitos do nosso trabalho,

apenas referenciamos os seguintes aspectos:

- Necessidade de capacitar os professores para a diversidade cultural;
- Adaptação do Currículo à diversidade cultural e
- Necessidade de atenção ou sensibilidade face aos alunos com alguma deficiência.

No entanto, pela diversidade das respostas que foram dadas pelos sujeitos, é perceptível que os entrevistados não estão satisfeitos pelo tratamento que as escolas dão às questões da inclusão, evidenciando a ausência de tratamento da diferença, principalmente quando esta diferença assume a forma de deficiências várias.

16. Princípios de inclusão

Da análise do Plano Curricular do Ensino Básico e da Lei do Sistema Nacional de Educação verificámos que estes documentos incorporam princípios de inclusão. Assim, embora exista uma legislação sobre esta matéria, na prática não se faz sentir, tal como referiram os adjuntos dos representantes de pais e encarregados de educação, havendo neste caso, contraste entre os discursos políticos que se revelam inclusivos e práticas educativas que se revelam excludentes.

17. Igualdade de oportunidades entre os alunos

Relativamente à questão de igualdade de oportunidades entre os alunos, a pesquisa constatou que:

17.1. os três documentos analisados referem medidas visando a redução da desigualdade de oportunidades entre os alunos no Ensino Básico;

17.2. Dos três documentos analisados, apenas o Plano Curricular do Ensino Básico e a Lei do Sistema Nacional de Educação referem a inserção escolar de crianças e jovens com necessidades especiais;

17.3. Sobre medidas de combate ao abandono escolar, apenas estão expressas no Plano Curricular do Ensino Básico.

18. Atenção à diversidade cultural local

Sobre a atenção à diversidade cultural local a pesquisa verificou que:

18.1. O Plano Curricular do Ensino Básico incorpora os elementos do Currículo Local, adaptando-o no contexto cultural dos alunos;

18.2. O Plano Curricular presta atenção às dimensões relativas à diversidade cultural de cada região do país;

18.3. Em termos de dispositivo orientador para a prática de uma educação inter/multicultural nas escolas do Ensino Básico, não observámos algum registo sobre isso. O que existe são referências à diversidade cultural.

19. Formação de professores

Relativamente à formação de professores, a pesquisa permitiu verificar que tanto a Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação como a Política Nacional de Educação não evidenciam um dispositivo claro que orienta a formação inicial e contínua dos professores no campo da diversidade cultural. Pensámos ser esta uma das razões por que alguns directores/gestores da educação referiram, nos inquéritos por entrevista, a necessidade de incluir essa componente nos Centros de Formação de Professores. Aliás, esta foi uma das dimensões mais significativas em termos discursivos: a necessidade de inclusão desta dimensão na formação inicial e contínua de professores como forma de potenciar o desenvolvimento de uma educação inter/multicultural.

Limitações da pesquisa e principais recomendações

Apresentadas as principais conclusões da pesquisa, e antes de tecermos as limitações e principais recomendações do nosso estudo, gostaríamos de referir que para o trabalho empírico, decidimos recorrer a várias técnicas de recolha de dados com o intuito de compreender com maior acuidade as percepções dos sujeitos inquiridos sobre a temática em estudo. No entanto, dado o

elevado número de informações recolhidas e o escassez do tempo para a produção desta dissertação, não foi possível analisar os dados com a profundidade desejada, o que nos deixou com a sensação de um trabalho inacabado, constituindo-se num desafio para trabalhos futuros.

Por outro lado, a recusa de certos professores em responder aos nossos inquéritos e a indisponibilidade dos responsáveis dos pais e encarregados de educação foram outras limitações que, para além de terem criado, em alguns momentos, certos transtornos na nossa agenda de trabalho, influenciaram também nos resultados da investigação, que certamente sairiam mais sólidos com a resposta a mais inquéritos e com mais entrevistas realizadas.

Reconhecendo que ao longo da pesquisa deixámos algumas questões pendentes por falta de dados, propomos como desafios para futuras pesquisas os seguintes aspectos:

- Inclusão da técnica de observação directa às aulas para comprovar a opinião da maioria dos professores inquiridos de que muitas vezes está atenta à diversidade etnio-cultural dos alunos, bem como observar se as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino contemplam a pluralidade cultural dos alunos.
- Inclusão dos Planos de estudo dos Centros de Formação de Professores Primários no leque dos documentos oficiais a analisar, de modo a verificar o tratamento da temática “diversidade cultural”.
- Efectivação de estudos comparativos de cenários de outros pontos do país para apurar similaridades e diferenças no tratamento da diversidade cultural na Educação Básica.
- Inclusão da Lei dos Municípios no leque dos documentos a analisar para verificar as disposições relativas às competências dos municípios ao nível do sector de Educação, particularmente na Educação Básica.

Finalmente, reconhecendo o carácter inesgotável da temática “Políticas Educativas e a diversidade cultural no Ensino Básico”, estamos abertos para quaisquer contribuições tendentes à melhorar o nosso trabalho.

Não queremos terminar este trabalho sem uma última reflexão relativa ao nosso processo formativo e ao que significou para nós a realização desta pesquisa: o processo de maturação intelectual e científica que lhe esteve inerente será um contributo fundamental para o desenvolvimento da nossa prática profissional, bem como de futuros trabalhos de investigação.

As interrogações que ficaram serão campo fértil para que o presente processo formativo tenha continuidade no futuro profissional e pessoal, onde a construção de uma educação escolar inclusiva de todas as diferenças em termos de acesso e de sucesso (a construção da escola

democrática) numa realidade educativa como a Moçambicana, onde a construção da escola de massas se encontra ainda num processo relativamente incipiente, constituirá um (enorme) desafio para nós.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV. (1990). *Enciclopédia Mirador Internacional*. São Paulo –Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações.
- AFONSO, Almerindo Janela (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.
- AFONSO, Almerindo Janela (2001). A Redefinição do Papel do Estado e as Políticas Educativas: Elementos para pensar a Transição. *In Sociologia: Problemas e Práticas n.º 37*, Lisboa: Celta Editora. pp.33-48.
- AFONSO, Almerindo Janela (2002). Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional. *In* Licínio C. Lima & Almerindo Janela Afonso (Orgs.). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização e Neoliberalismo*. Porto. Edições Afrontamento, pp.111-127
- AFONSO, Amerindo Janela (1998). Políticas Educativas e a Avaliação Educacional: *Para uma Análise Sociológica da Reforma em Educação em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade de Minho.
- AFONSO, Maria Manuela (1995). *Cooperação para o desenvolvimento: Características, evolução e perspectivas futuras*. Lisboa: Edição CIDAC (Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral).
- ALMEIDA, J. Ferreira; PINTO, J. Madureira (1975). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- AMBRÓSIO, Teresa (1992). Ciências da Educação e decisão nas Políticas Educativas. *In* Teresa Ambrósio; Ana Benavente; Maria de Jesus Lima; Joaquim Azevedo & Luísa Cortesão. *Decisões Políticas e Práticas Educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Universidade do Porto. pp.9-19.
- AMORIM, Amílcar (1995). *Introdução às Ciências Sociais*. Aveiro: Estante Editora.
- ANTUNES, Fátima (2004). Globalização e Europeização das Políticas Educativas: Percursos, Processos e Metamorfoses. *In Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º47, pp. 125-143.
- ANTUNES, Fátima (2007). «A nova paisagem educativa: leituras em torno da habilitação profissional para a docência». *in* Página de Educação, Reconfigurações. n.º 25.

- ANTUNES, Fátima (2008). A nova ordem educacional, espaço europeu de Educação e aprendizagem ao longo da vida: *Actores, Processos e Instituições. Subsídios para Debate*. Coimbra: Almedina.
- BARBALET, J. M. (1989). *A Cidadania*. Editorial Estampa. Lisboa.
- BARBOSA, João (1996). Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática. *In* Bártolo Paiva Campos (Dir.), *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp.21-34.
- BARDIN, Laurence (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARDIN, Laurence (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELCHIOR, Margarida (1999). Educação Multicultural e Construção de Sociedades Democráticas. *In Escola Moderna N° 6*. Maputo: Disponível em http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_mem/margarida_rev6.pdf (acedido em 23/06/ 2010)
- BOBBIO, Norberto (1995 [1986]). Estado, Governo, Sociedade: *Para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp (1994). Investigação qualitativa em Educação: *Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BÓIA, José Manuel Pereira (2003). *Educação e Sociedade – Neoliberalismo e os Desafios do Futuro*. Lisboa: Edições Sílabo.
- BURGESS, Roberto G. (1997). *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- CARDOSO, C. Manuel (1996). Referências no percurso do multiculturalismo: *do assimilacionismo ao pluralismo*. *In* Bártolo Paiva Campos (Dir.), *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp. 7-20.
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASA-NOVA, Maria José (2002). Etnicidade, Género e Escolaridade: *Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Porto: Instituto de Inovação Educacional.
- CASA-NOVA, Maria José (2008) Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. *In* Maria José Casa-Nova e Paula Palmeira (Orgs.) *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, pp. 7-55.
- CASA-NOVA, Maria José (2009). Etnografia e Produção de Conhecimento: *Reflexões críticas a partir*

- de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).
- CASTRO, Maria Helena Guimarães (2000). Educação para todos: *Avaliação da década*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais - Ministério da Educação. [Http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes_inst/avaliacao.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes_inst/avaliacao.pdf) (acedido em 20/04/2010).
- CEVASCO, Maria Elisa (2003). *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Ivana Jinkings.
- CORTESÃO, Luiza (Coord.) (2000). Nos bastidores da Formação: *Contributo para o Conhecimento da Situação Actual da Formação de Adultos para a Diversidade em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- COSTA, António Firmino da (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. *In*: SILVA, Augusto Silva Santos & José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 129-148.
- CUCHE, Denys (1999). *A noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa:
- CUNHA, António Camilo (2007). Formação de Professores - A investigação por questionário e entrevista: *Um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- D' HAINAUT, Louis (1980). Educação: dos fins aos objectivos: *A análise e a concepção das políticas, dos programas da educação, dos objectivos operacionais e das situações de ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DALE, Roger (1997). O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. *In* Pablo Gentili (Org.) *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Editora VOZES.
- DALLE, Roger (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. *Um caso de ectopia sociológica*. *In* António Teodoro e Carlos Alberto Torres (Orgs.). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- DELLA PORTA, Donatella (2003). *Introdução a Ciência Política*. Lisboa: Editorial Estampa
- UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (2000). *História de Moçambique*. Vol. I. Maputo: Livraria Universitária.
- DIAS, Hildizina Norberto (2009). *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo: Imprensa Universitária.
- DOMINGUES, Leonel Henriques (2005). *Políticas Educativas em Mudança: o Estado, as Empresas e*

- a *Intervenção Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- ESPING – ANDERSEN, Gøsta (1993). *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. Valência: Edicions Alfons El Magnànim.
- ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar (2001). *Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- FALEIROS, Vicente de Paula (2000). *A política social do Estado Capitalista*. São Paulo: Cortez Editora.
- FERNANDES, António Texeira (1999). *Para uma Sociologia de Cultura*. Porto: Campos das Letras – Editores.
- FERNANDES, Sousa (1991). Emergência da Educação Escolar. In Eurico Lemos Pires; Sousa Fernandes & João Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar*. Número 240. Rio Tinto: Edições ASA, pp.71-101.
- FLICK, Uwe (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor -Projectos e Edições.
- FORMOSINHO, João & FERREIRA, Fernando Ilídio (2000). O pragmatismo burocrático: *Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano*. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira & Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 77-90.
- FORTIN, Marie-Fabienne (2009). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Montreal: Décarie Éditeur.
- FRANCISCO, António (2009). Protecção Social no Contexto da Bazarconomia de Moçambique. In *Revista electrónica Ideias: Informação sobre Desenvolvimento, Instituições e Análise Social*. Boletim nº15. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Económicos. [Http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_15.pdf](http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_15.pdf) (acedido em 27/08/2010).
- FRASER, Nancy (2000). *“Nuevas reflexiones sobre reconocimiento”*. *New Left Review*.
- GEERTZ, Clifford (1978). *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamim (1993). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (1997). *Para além da Esquerda e da Democracia: o Futuro da Política Radical*.

Oeiras: Celta Editora.

GIDDENS, Anthony (1999). *Para uma terceira Via*. Lisboa: Editorial Presença.

GIDDENS, Anthony (2005). *O Mundo na Era de Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

GIL, António Carlos (1999 [1987]). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

GOMES, Romeu (1994). Análise de dados em Pesquisa qualitativa. *In* Maria C. de Sousa Minayo (Org.). *Pesquisa Social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, pp.67-80.

GÓMEZ, Miguel Buendia (1999). *Educação moçambicana – História de um Processo: 1960-1984*. Maputo: Livraria Universitária.

GOMEZ, Romón Tomames (1977 [1972]). *Estrutura da Economia Internacional*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

GOUVEIA, Jorge Bacelar (1993). *As Constituições dos Estados Lusófonos*. Lisboa: Aequidas e Editorial Notícias.

GUNTHER, Hartmut (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão?. *In Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, nº2. Universidade da Brailia: Brasília. pp. 201-210.
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. (acedido em 26/05/2010).

HEDGES, David (2000). Penetração mercantil português e o seu impacto. *In* Carlos Serra (Dir.). *História de Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, pp.53-86.

HEDGES, David e CHILUNDO, Arlindo (1999). A Contestação da situação colonial, 1945-1961. *In* David Hedges (Coord). *História de Moçambique: Moçambique no auge do Colonialismo, 1930-1961*. Maputo: Livraria Universitária. pp.197-249

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

HOFSTEDE, Geert (1997). *Culturas e Organizações: Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo.

HUSÉN, Torsten (1988). Paradigmas de la investigación en Educación: *Un informe del estado de la cuestión* . *In* Iñaki Dendaluze (Coord). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Edições Narcea, pp. 46-59.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2007). *Censo da População de 2007*.
<http://www.ine.gov.mz/censo2007> (acedido em 15/06/2010).

KERLINGER, Fred Nichols (1980 [1979]). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um tratamento conceitual*. São Paulo: Editora Pública Universitária.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da*

- pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de & TOSCHI, Mirza Seabra (2003). *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- LIESEGANG, Gerhard (2000a). Agro-pecuária e a metalurgia de ferro no primeiro milénio d.C. *In* Carlos Serra (Dir.). *História de Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, p.9-13
- LIESEGANG, Gerhard (2000b). Caracterização geral das sociedades em Moçambique. *In* Carlos Serra (Dir.). *História de Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, pp.14-23
- LIMA, Licínio C. (1998a). *A Escola como Organização e Participação na Organização Escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: CEEP/EP. Universidade de Minho.
- LUCAS, John Randolph (1985 [1975]). *Democracia e Participação*. Brasília: Editora Universidade Brasília. Brasília.
- MARCARIAN, Eduardo S. (1976). Lugar e papel das investigações da cultura nas ciências modernas. *In* F.Engels ; C. Geertz; Z. Bauman & Marcarian, E.. *O homem e a Cultura*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, pp.93-114.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria (1996 [1985]). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- MÁRIO, Mouzinho e NANDJA, Débora (2005). A alfabetização em Moçambique: *Desafio para todos*. Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane Maputo: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146284> (acedido em 20/04/2010).
- MAZULA, Brazão (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.
- MAZULA, Brazão (2008). *Na esteira da academia: razão, democracia e educação*. Maputo: Texto Editores.
- MCLAREN, Peter (1995). White Terror an Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. *In* David Theo Goldberg (Org.). *Multiculturalism: critical reader*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- MICHEL, Maria Helena (2005). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Atlas.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED) (1993). *Programa de Educação para Todos*. Revista número 1. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED) (2008). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (2005). *Plano Estratégico de Educação e Cultura*. 1999-2005. Maputo: Ministério de Educação e Cultura.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (2006). *Plano Estratégico de Educação e Cultura*. 2006-2010/11. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.
- MIRANDA, Jorge (1992). *Ciência Política: Formas de governo*. Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa.
- MIRANDA, Jorge (1979). *Constituições de diversos Países*. Volume 2. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- MISHRA, Ramesh (1995). O Estado-Providência na Sociedade Capitalista: *Políticas Públicas na Europa, América do Norte e Austrália*. Oeiras: Celta Editora.
- MOÇAMBIQUE (2006). Plano Económico e Social para 2007. *In* http://www.portaldogoverno.gov.mz/docs_gov/programa/pes2007.pdf (acedido em 18/08/2010)
- MONDLANE, Eduardo (1975). *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- MOREIRA, Carlos Diogo (1994). *Planeamento e Estratégias de Investigação Social*. Amadora: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas de Lisboa.
- MOSCA, João (1999). *A experiência «Socialista» em Moçambique (1975-1986)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOSCA, João (2005). *Economia de Moçambique*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOZZICAFREDDO, Juan (2000). *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- MUCHANGOS, Aniceto dos (1999). *Moçambique, Paisagens e Regiões Naturais*. Maputo: Edição do Autor.
- NÊME, Jacques; NÊME, Colette (1978). *Orientações Económicas Comparadas*. Porto: Rés Editora.
- PACHECO, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PADILHA, Paulo Roberto (2004). *Currículo Interstranscultural*. Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez Editora.
- PARDAL, Luís; CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

- PARDO, Mar Morollón (2005). A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade. *In* Miguel Santos Guerra (Coord.). *Aprender a conviver na escola*. Porto: ASA Editores. pp.71-94
- PARO, Vitor Henrique (1995). *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo: Edições Xamã.
- PERES, Américo Nunes (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade*. Porto: Profedições.
- POPKWITZ, Thomas (1988). Education reform, rhetoric and social interest. *in Educacionan Theory*, 38, I, pp. 77-93.
- QUIVE, Samuel (2009). Sistemas de formais e informais de protecção social e desenvolvimento em Moçambique. *In* II Conferência IESE “*Dinâmicas da Pobreza e Padrões de Acumulação Económica em Moçambique*”. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE). http://www.iese.mz/lib/publication/II_conf/cp43_2009_Quive.pdf (acedido em 27/04/2010).
- QUIVY. Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Lisboa. Gradiva*.
- RAMALHO, Henrique Manuel Pereira (2002). Políticas Educativas e o Currículo: *Uma análise das lógicas de construção e gestão curriculares num agrupamento de escolas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Minho. Dissertação de Mestrado não publicada.
- RITA-FERREIRA, A. (1982). *Fixação Portuguesa e História Pré-colonial de Moçambique*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical/Junta de Investigações Científicas do Ultramar.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (2008). *Multiculturalismo Anti-racista*. Porto: Profedições.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1987). *Umdiscurso sobre as Ciências*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1993) [1989]). *Introdução a uma ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1993). O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: O caso português. *In* B. S. Santos (Org.). *Portugal: Um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 17-56.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2001). Os processos de globalização. *In* Boaventura de Sousa Santos. *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamneto. pp.31-106.
- SCHUMPETER, J. A. (1984). *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- SERRA, Carlos (Dir.) (2000). *História de Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.) (2009 [1986]). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. Porto.
- SILVA, Teresa Cruz e (2000). O Imperialismo e a partilha de África. In Carlos Serra (Dir.). *História de Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, pp.154-170
- STOER, S. R. (1994) “Construindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27
- STOER, S. R. (1998). Prefácio. In Fátima Antunes. *Políticas Educativas para Portugal, Anos 80-90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Profissional.
- STOER, S. R. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José Alberto Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação: Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Edições Afrontamento. pp.245-275
- STOER, S. R. e CORTESÃO, L. (1999a) *Levantando a Pedra- Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. R. e CORTESÃO, L. (1999b) The reconstruction of Home/School relations: portuguese conceptions of the “responsible parent”. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 9, nº 1, pp. 23-38
- STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, António (2005). A diferença Somos Nós. *A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R. « Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno », in *Educação Sociedade & Culturas* , nº 26, Lisboa: Editora Afrontamento/CIIE, 2008 pp177-183.
- SUMICH, Jason (2008). Construir uma nação: ideologias de modernidade da elite moçambicana. In Paulo Granjo (Org.). *Análise Social. Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*. pp.319-345 Vol. XLIII.Número 187. Lisboa: Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- TEODORO, António (2002). Nota introdutória. In António Teodoro. *As políticas de educação em discurso directo (1955-1995)*. Instituto de Inovação Educacional - Ministério de Educação: Lisboa. pp.11-22.
- TOCQUEVILLE, Alexis de (2001). *Da Democracia na América*. Lisboa: Principia, Publicações universitárias e científicas.

- UNESCO (1971). Conferência Internacional sobre o Planeamento da Educação, Paris, 1968. (*Planificação da Educação: Um levantamento mundial de problemas e perspectivas*). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- UNESCO (1978). *A Educação do futuro*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- UNESCO (1998). Educação para todos. Lisboa: Edições Sílabo.
- VALE DE ALMEIDA, Miguel (1995). *Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século.
- VIEIRA, Cristina Maria Coimbra (2004). A investigação Participativa: *Algumas considerações em torno desta metodologia qualitativa*. In *Investigação em Educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Lúcia Oliveira, Anabela Pereira e Rui Santiago (Orgs.). Porto Editora. pp.59-76.
- VIEIRA, Luiz Vicente (1997). A democracia em Rousseau: *A Recusa dos Pressupostos Liberais*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- VILELAS, José (2009). *Investigação: o Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- WATERHOUSE, Rachel (2007). The Political and Institutional Context for Social Protection in Mozambique – A Brief Overview. Maputo. <http://www.ipc-undop.org/publication/cct/africa/REBABriefingPaperSPPolInstContextJuly07pdf> (acedido em 27/04/2010).
- WIEVIORKA, Michel (2002). *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Moçambique. Constituição de 25.06.75. Boletim da República, Maputo, 1ª Série, nº 1, 1975.
- Moçambique. Lei nº 4/83, de 23.03.83. Boletim da República, Maputo, 1ª Série, nº12, 1983.
- Moçambique. Constituição de 02.11.90. Boletim da República, Maputo, 1ª Série, nº 44, 1990.
- Moçambique. Lei nº 6/92, de 06.05.92. Boletim da República, Maputo, 1ª Série, nº 19,1992.
- Moçambique. Cosntituição de 22.12.04. Boletim da República, Maputo, 1ª Série, nº51, 2004.
- Moçambique. Lei nº 4/85 de 14.12. 85.
- Moçambique. Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação. (1996). Programa do governo para 1995/1999 (Extrato relativo ao sector da Educação). Maputo. Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto de 1995.

ANEXOS E APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice 1: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Caro/a colega Professor/a

Este questionário faz parte de um estudo independente, que está a ser realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado, na especialidade de Sociologia de Educação e Políticas Educativas, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade de Minho em Braga-Portugal

Pretende-se, tão só, recolher informações acerca das Políticas Educativas para a Educação Básica que hoje vigoram no nosso sistema educativo num contexto multicultural, particularmente nas escolas do Município de Nampula onde se direcciona esta pesquisa.

É por esta razão que lhe solicitámos algumas opiniões pessoais e profissionais sobre a problemática que envolve as actuais Políticas educativas para o ensino básico em torno da educação multicultural. A expressão ‘ ‘Políticas educativas’ ’, com a qual vai deparar-se constantemente ao longo do questionário, quer significar para este caso, as orientações decretadas pelo Ministério da Educação para o Ensino Básico assim como os discursos oficiais em torno da educação multicultural presente nas escolas moçambicanas.

As suas opiniões são fundamentais para a **realização bem sucedida desta pesquisa**. As respostas que tiver a gentileza de nos ceder serão **absolutamente confidenciais**

Por favor, dê a sua opinião com a **máxima sinceridade**, reportando unicamente à sua prática profissional e a forma como os processos efectivamente ocorrem. O nome da ZIP (Zona de Influência Pedagógica) ou qualquer outro tipo de dados não serão divulgados em nenhuma ocasião e em nenhum local; ninguém terá acesso a estes dados, para além do investigador. Os dados recolhidos serão utilizados unicamente **para o fim indicado**.

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO

Vai encontrar questões que, na globalidade, são de resposta muito simples e rápida, bastando para tal ler, com a máxima atenção que lhe seja possível, as várias afirmações que lhe são colocadas, e marcar um X na opção(☐) que melhor se adequar a sua opinião.

Grato pela sua colaboração

Albino Massimaculo

1. Idade: _____

2. Sexo : Feminino ☐ Masculino ☐

3. Nível de formação profissional

- 3.1. Centro de formação de professores primários (CFPPS) ☐ ;
3.2. Instituto Médio Pedagógico (IMP) ☐
3.3 Instituto de Magistério Primário (IMAP) ☐
3.4. Ajuda para o Desenvolvimento de Povos para Povos (ADPP) ☐
3.5. 10ª + 15 dias ☐
3.6 Universidade Pedagógica (UP) ☐
3.7 Outro ☐ Qual _____

4. Há quantos anos lecciona: _____

5. Classes que lecciona: _____

6. Disciplina que lecciona: _____

7. Número total de alunos que o professor tem a seu cargo:

- 7.1. Menos de 50 ☐ ;
7.2. De 50 a 99 ☐ ;
7.3. De 100 a 149 ☐ ;
7.4. De 150 a 199 ☐ ;
7.5. De 200 a 249 ☐ ,
7.6. De 250 a 299 ☐ ;
7.7. De 300 a 349 ☐ ;
7.8. De 350 a 399 ☐ ;
7.9. + de 400 ☐

8. Indique a sua opinião sobre os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na educação básica (marque a sua resposta com X).

5	4	3	2	1
Concordo em absoluto	Concordo	S/opinião	Discordo	Discordo totalmente

8.1. Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na educação básica defendem uma escola inclusiva.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8.2. Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na educação básica defendem a unidade na diversidade.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8.3. Os discursos oficiais em torno da diversidade cultural na educação básica apelam à tolerância e à igualdade de oportunidades de acesso à educação.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8.4. Os discursos oficiais apresentam-se como valorizadores da diversidade cultural presente na Educação básica

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

9. Indique a sua opinião sobre a influência que as seguintes entidades têm na definição/construção das políticas educativas e práticas curriculares, seguidas na escola/Zona de Influência Pedagógica (ZIP) onde trabalha (marque a sua resposta com um X).

	4	3	2	1
	Muita influência	Pouca influência	Nenhuma influência	S/opinião
10.1. Ministério da Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2. Direcção Provincial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3. Direcção da Cidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4. Conselho de Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.5. Representantes dos Pais e enc. de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.6. Organizações não governamentais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.7. Vereação Municipal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Indique a sua opinião sobre as seguintes afirmações relativas à concepção da diversidade cultural no seio dos alunos da escola/ZIP onde trabalha (marque a sua resposta com um X)

	5	4	3	2	1
	Concordo em absoluto	Concordo	S/opinião	Discordo	Discordo totalmente
11.1. Na escola/ZIP onde trabalho há rejeição dos grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo maioritário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2. Na escola/ZIP onde trabalho é ensinado aos alunos a cultura de tolerância entre todos os grupos etno-culturais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.3. Na escola/ZIP onde trabalho é ensinado aos					

alunos a importância da convivência de culturas de diversos alunos.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11.4. Na escola/ZIP onde trabalho é ensinado

aos alunos que **o outro é diferente de nós é**

porque **nós** também somos **diferentes dele**, por

isso o relacionamento é fundamental

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. Dos seguintes grupos etno-culturais dos alunos, indique qual ou quais existem na escola onde trabalha (Pode assinalar mais de uma opção.)

12.1. Macuas ☐

12.3. Macondes ☐

12.4. Chuabos ☐

12.5. Nhanjas ☐

12.6. Senas ☐

12.7. Quimuanes ☐

12.8. Ajauas ☐

12.9. Marongas ☐

12.10. Outros (especifique) ☐ _____

13. Das afirmações que se seguem, indique a sua opinião sobre o seu quotidiano profissional

(.marque a sua resposta com um X)

5	4	3	2	1
Muitas vezes	Poucas vezes	Quando se proporciona	Nunca	Nunca estive atento a isso

13.1. Nas minhas aulas utilizo referências

culturais relativas a diferentes grupos etno-

culturais .

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

13.2. Procuro construir materiais pedagógicos

que possibilitam uma melhor apreensão de

conteúdos por todos alunos.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

13.3. Estou atento à diversidade de alunos

presentes na minha sala de aula .

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

13.4. Procuro incorporar a cultura/experiência

de cada etno-cultura, incentivando-os a intervir.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

13.5. Os alunos pertencentes aos diferentes

grupos etno-culturais entremajudam-se nas aulas.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

13.6. No recreio, os diferentes grupos interagem
de forma relativamente pacífica, tendo em conta
a faixa etária em que se inserem. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

FIM

GRATO PELA SUA COLABORAÇÃO

Apêndice 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Director da Cidade e das Escolas do Ensino Básico)

O objectivo desta entrevista é saber como é que as Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique, em especial no Município de Nampula, contemplam a diversidade cultural ai presente.

I. Dados pessoais e profissionais

1. Idade_____
2. Sexo_____
3. Anos serviço no cargo que ocupa_____
4. Outros cargos de chefia que ocupou_____
5. Anos de serviço na Educação_____

II. Opinião do vereador da educação, Director da Cidade e das Escolas Básicas face a diversidade cultural na Educação Básica)

1. Qual é a sua opinião sobre os discursos políticos dos nossos governantes acerca da educação inter/multicultural na Educação Básica?
2. Em sua opinião como é que as políticas educativas para o Ensino Básico no Município de Nampula, contemplam a diversidade cultural?
3. Como pode ser valorizada a diversidade cultural na prática pedagógica dos professores?

III. Opinião do vereador da educação, Director da Cidade e das Escolas Básicas sobre a definição/construção de políticas educativas e práticas curriculares)

1. De que maneira as autoridades municipais contribuem na definição/construção das políticas educativas e práticas curriculares em vigor no Município de Nampula?
2. Se pudesse, o que mudaria em termos legislativos para que a educação inter/multicultural estivesse mais presente nas Escolas do Ensino Básico?

Apêndice 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA

(aos adjuntos dos representantes dos pais e encarregados de Educação)

Esta entrevista visa recolher dados sobre a diversidade cultural no Ensino Básico ao nível das Escolas do Município de Nampula. O objectivo é analisar as Políticas Educativas com vista a elaboração de uma pesquisa sobre as Políticas Educativas para Educação Básica em Moçambique e a diversidade cultural.

I- Dados pessoais e profissionais

1. Idade: _____
2. Sexo _____
3. Estado civil _____
4. Ocupação profissional _____
5. Cargo que ocupa na representação dos pais e encarregados de educação _____

II-Opinião dos pais e encarregados de educação face a diversidade cultural

1 Qual a sua opinião sobre a participação dos pais e encarregados de educação na definição/construção das políticas educativas relativas à educação multicultural para o Ensino Básico na escola/ZIP onde estuda(m) o(s) seu(s) filho(s)?

2.De que maneira as orientações decretadas pelo Ministério da Educação para o Ensino Básico, relativas à educação multicultural, satisfazem as expectativas dos pais e encarregados de educação?

3.Qual é a sua opinião sobre os discursos oficiais dos membros do governo a volta da expressão “promoção de escolas inclusivas”?

4. De que maneira as autoridades municipais contribuem para a definição/construção das políticas educativas e práticas curriculares, seguidas na escola/Zona de Influência Pedagógica (ZIP) onde estuda(m) o(s) seu(s) filho(s).

5. Em sua opinião quais são os grupos etno-culturais que predominam na escola/ZIP onde estuda(m) o(s) seu(s) os filho(s)?

6. Em que medida considera que a Direcção da escola tem em atenção a diversidade etno-cultural presente na escola?

7. Em que medida considera que os professores têm em atenção a diversidade etno-cultural presente na escola?

8. Se pudesse, o que mudaria na escola que o(s) seu(s) filho(s) frequenta(m) no sentido de a tornar uma escola mais inclusiva?

Apêndice 4: QUADRO RESUMO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS (DIRECTORES)

Perguntas	Excertos das respostas de cada entrevistado		Categorias	Subcategorias
II.1. Qual é a sua opinião sobre os discursos políticos dos nossos governantes acerca da educação multicultural na Educação Básica?	D1	...são filosoficamente bons, são oportunos...são próprios para a altura do desenvolvimento da nossa cidade... eles vão de acordo com os anseios... ao encontro dos desejos e das necessidades... da nossa comunidade. , eles têm uma lacuna na operacionalização porque são pouco aplicados no sector de educação, principalmente no que diz respeito aos trabalhos de supervisão e trabalhos de monitorização de outras actividades ser a base de poucos discursos proferidos.	DISCURSOS POLÍTICOS DOS GOVERNANTES E EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ DISCURSOS VOLTADOS PARA OS INTERESSES DAS COMUNIDADES ➤ DIFICULDADE DE OPERACIONALIZAÇÃO DOS DISCURSOS
	D2	...é bem vinda...porque as crianças começam a familiarizar-se logo cedo sobre o seu redor e cada uma delas que estiver presente numa determinada turma, sente-se mais valorizada sobre aquilo que corresponde a sua realidade, é daí que começa a conhecer aqueles usos e costumes da sua região...todas as crianças que vem de diferentes regiões sentem valorizadas as suas culturas... Nas reuniões realizadas pelas autoridades governamentais junto das escolas, faz-se referência a diversidade cultural.	INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ MAIOR RECEPTIVIDADE DOS DISCURSOS POLÍTICOS NA COMUNIDADE ESCOLAR ➤ VALORIZAÇÃO DA REALIDADE DE CADA ALUNO NA TURMA
	D3	...desempenham um papel importante para o desenvolvimento deste país.... estes políticos não são só apenas aqueles que nós chamamos por governantes, mesmo aqueles que não são governantes, aqueles que são simples políticos são governantes indirectos porque têm as suas opiniões e então a sociedade assume o dinamismo no desenvolvimento de alguns aspectos... necessitámos de uma análise profunda desses discursos no sentido de aproveitarmos aquilo que de facto é positivo.		(SEM POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO DE SUB-CATEGORIAS)
	D4	política do ensino Básico é que toda e qualquer criança tenha acesso...a educação...são criadas condições para o efeito...tenho sentido que há esta preocupação...dos próprios governantes no sentido de que nenhuma criança...em condição de poder estudar esteja fora da sala de aulas...nós sentimos esta grande preocupação dos nossos governantes nesse sentido...ensino Básico é gratuído, há algumas condições que são criadas...para poder responder este princípio.		➤ ACESSO À EDUCAÇÃO POR TODAS AS CRIANÇAS

	D5	...são bem vindos...surge a introdução do ensino bilingue...ajudar ou apoiar a aprendizagem no processo de ensino da própria Educação Básica.		<p>➤RECEPTIVIDADE DOS DISCURSOS POLÍTICOS NA COMUNIDADE ESCOLAR</p> <p>➤SURGIMENTO DO ENSINO BILINGUE.</p>
	D6	...os discursos políticos dos nossos governantes tem com essência o reforço da unidade nacional...é o reforço da unidade nacional...estas crianças já se conhecem, se são de Cabo Delgado que...na cidade de Nampula são de Gaza, são de Maputo, então já se conhecem, já têm um relacionamento, já têm um contacto cultural.		➤REFORÇO DA UNIDADE NACIONAL
	D7	...discurso é positivo, é recomendado sempre a unidade nacional, conservação e preservação...dos lugares históricos, sempre na valorização da unidade nacional...a escola tem essa missão de sempre... os alunos do Sul, do Norte assim como do Centro do País serem unos e indivisíveis.		➤REFORÇO DA UNIDADE NACIONAL
	D8	...obsevámos a unidade nacional que eles têm ou têm dito...eles respeitam a diversidade cultural neste País...		<p>➤REFORÇO DA UNIDADE NACIONAL</p> <p>➤RESPEITO PELA DIVERSIDADE CULTURAL</p>
II.2. Em sua opinião como é que as políticas educativas para o Ensino Básico no Município de Nampula, contemplam a diversidade cultural?	D1	...as políticas educativas estão direccionadas a uma educação de base local...está tudo virado para as necessidades locais, as necessidades e respeitando a diversidade cultural...podemos falar concretamente sobre a educação local, com programas de assuntos locais...isso ajuda respeitar aquilo que cada comunidade pretende que seja conhecido pelos seus proenitores.	➤POLÍTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE CULTURAL	<p>➤POLÍTICAS EDUCATIVAS DIRECCIONADAS PARA O LOCAL</p> <p>➤RESPEITO PELAS ASPIRAÇÕES DA COMUNIDADE EM TERMOS DE CONHECIMENTO</p>
	D2no nosso Município de Nampula ainda precisámos de um trabalho, precisámos de fazer alguma coisa para podermos contemplar essa particularidade da diversidade cultural...porque... eu por exemplo sou directora da escola, já faço quase um ano mas nenhuma vez já fui convocada num encontro desses, para podermos falar deste currículo que contempla esta particularidade de diversidade cultural...nenhuma vez também já recebi		<p>➤AUSÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS LIGADAS A DIVERSIDADE CULTURAL</p> <p>➤NECESSIDADE DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DE DIVERSIDADE CULTURAL</p>

		orientação para convocar alguns professores que são pessoas que trabalham...com a base... com os próprios alunos, eles nunca fizeram parte duma dessas reuniões...não existe um trabalho prático para que o Município de Nampula contemple esta componente, não existe ainda, precisámos de mais um trabalho.		
	D3	... eu penso que as políticas educativas neste município contemplam a diversidade cultural, quando nas nossas escolas encontrámos alunos, pais e encarregados de educação com todos hábitos culturais do país, significa que mesmo ao nível da província de Nampula temos alunos e pais encarregados que provém... alias vêm da zona do interior, assim como da zona do litoral, mesmo a nível do país, encontrámos na província de Nampula, então isto faz parte que... este aspecto se concretize.		<p>➤ AUSÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS LIGADAS A DIVERSIDADE CULTURAL</p> <p>➤ CONCRETIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL PELA CONVIVÊNCIA DE MÚLTIPAS CULTURAS.</p>
	D4	...eu penso que ainda é um tanto quanto não eficiente. Não eficiente porque se encaram algumas dificuldades por causa da própria sociedade...própria sociedade não colabora, não tem criado espaço na implementação destas políticas...nós podemos sempre encontrar por vezes grupos de pais que embora estejam informados sobre o próprio regulamento do ensino Básico, isto é, os vários instrumentos que nós temos para o ensino Básico, sempre criamos condições de poder actualizar aos pais e encarregados de educação mas há sempre um grupo, ou se faz indiferente, portanto, a essas informações, outros, pura simplesmente reagem mas não vão ao encontro do desenvolvimento dos nossos objectivos...não é assim muito salutar.		<p>➤ CONFUSÃO ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS</p> <p>➤ DEFICIÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS POR CAUSA DA FALTA DE COLABORAÇÃO DA SOCIEDADE.</p>
	D5	... optou-se pela língua predominante da província que é macua...foi classificada para o ensino de bilingue nesta província...existem alguns círculos de aprendizagem...círculos de aprendizagem onde existe mesmo esse ensino de bilingue...a língua bilingue serve como recurso...da aprendizagem do próprio ensino.		<p>➤ ADOPÇÃO DE ENSINO BILINGUE (LÍNGUA MACUA COMO SEGUNDA LÍNGUA NO ENSINO, DEPOIS DA LÍNGUA PORTUGUESA)</p>
	D6	estas crianças têm oportunidade de ter acesso a língua local...há contacto cultural entre elas...a política de educação para todos no Município de Nampula é uma realidade no ensino Básico e,		<p>➤ POSSIBILIDADE DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MACUA DOS ALUNOS NÃO NATURAIS</p>

		é isso que incrementa a diversidade cultural.		➤PRINCÍPIO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS
	D7	R. Eu penso que contemplam positivamente...porque os alunos ...participam em muitas actividades inerentes a cultura...Na planificação do currículo nacional, 20% pode contemplar as actividades localmente definidas.		➤CATEGORIA: DIVERSIDADE CULTURAL NAS ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES. ➤CONTEMPLAÇÃO NO CURRÍCULO NACIONAL, DE ACTIVIDADES LOCALMENTE DEFINIDAS.
	D8	...o facto de colocar as crianças do ensino Básico com uma inscrição ou matrícula gratuita, eu tenho a certeza que é uma das partes que a gente pode analisar que eles têm alguma relação entre aquilo que as políticas educativas no Ministério de Educação e a cidade de Nampula...qualquer dificuldade que as crianças tiverem, quem vai ter que assessorar é o Conselho Municipal...		➤OFERTA DE ENSINO BÁSICO GRATUITO.
II.3. Como pode ser valorizada a diversidade cultural na prática pedagógica dos professores?	D1	...devem respeitar... É que para dar um contributo é preciso conhecer as necessidades, os comportamentos e a cultura de uma determinada comunidade e buscar para o ensino...os assuntos interessantes dessa comunidade, tendo em conta o comportamento de cada comunidade e as perspectivas de cada comunidade...ao professor cabe-lhe a responsabilidade de compreender isso que não deve ensinar fora daquilo que é do interesse da comunidade onde ele está inserido...fazer primeiro um diagnóstico participativo da população, naquilo que é essencialmente importante para a respectiva população.	➤FORMAS DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	➤CONHECIMENTO CULTURAL ➤INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DAS DIMENSÕES MAIS INTERESSANTES DA CULTURA LOCAL (PERSPECTIVADAS A PARTIR DO INTERESSE DAS COMUNIDADES)
	D2	...podia ser iniciado a partir dos centros de formação de Professores...devia ser uma das componentes do currículo lá nos centros de formação que é para o professor começar a saber essas particularidades logo lá na formação...depois daí, então levaria para escola...havendo possibilidades, o professor devia, depois da formação, trabalhar na sua zona de origem, neste caso, na sua província porque não posso dizer no seu distrito, pode ser difícil, pelo menos na sua		➤VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ➤COLOCAÇÃO DE PROFESSORES NA ZONA DE ORIGEM

		<p>provincia, onde ele conhece os hábitos culturais porque seria-lhe fácil ter que focar esse assunto na turma, não ter muitas dificuldades de lhe dar com os seus alunos e aí, ele próprio também sentir-se-ia valorizado na sua própria cultura...Não só falar da lingua mas também de outros hábitos (alimentação...e essas coisas todas), ele precisa de valorizar mas para ele valorizar, precisa de saber como é que as coisas são, se é uma coisa que se usa, porque se usa, então ele sentir-se-á mais valorizado e acho que era mais bom que assim fosse.</p>		
	D3	<p>...podemos valorizar a diversidade cultural na prática pedagógica dos professores a partir da formação e capacitação dos professores sobre essa diversidade cultural da nossa população estudantil ...para na planificação e mediação das aulas ter-se em conta este pormenor ou este aspecto...a partir de supervisores e pedagógicos, definir estratégias necessárias para ultrapassar esses obstáculos, precisando duma preparação pedagógica por parte daqueles que monitoram o processo pedagógico.</p>		<p>➤FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL.</p> <p>➤NECESSIDADE DE PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SUPERVISORES DO PROCESSO DE ENSINO</p>
	D4	<p>...deve-se começar a partir dos centro de formação, nos centros de formação, é necessário mesmo que se faça um trabalho com os próprios professores...penso eu de que esse trabalho deve ser feito a partir dos centros de formação...quer dizer, por parte do próprio governo que decide ao nível de competência do professor, pudesse alastrar-se nos órgão de informação para fazer com que a própria população ganhasse uma certa consciência e havendo realmente esta colaboração, penso que seria muito possível.</p>		<p>➤ VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>
	D5	<p>... devem ter o privilégio de estágio sobre o novo currículo ou terem mínimas informações...devem conhecer a lingua identificada e apoiar-se nela sempre que estiver a transmitir as suas aulas...conhecer o aluno, a origem de cada aluno e daí, inserir-se no meio ambiente de cada um dos alunos, devendo valorizar a cultura de cada um, e...é preciso privilegiar o currículo local.</p>		<p>➤POSSIBILIDADE DE ESTÁGIO PARA MELHOR DOMÍNIO DO NOVO CURRÍCULO</p> <p>➤CONHECIMENTO DA SEGUNDA LINGUA USADA NA APRENDIZAGEM</p> <p>➤CONHECIMENTO DA CULTURA DO ALUNO.</p> <p>➤ÊNFASE NO CURRÍCULO LOCAL</p>
	D6	<p>...pode ser valorizada se se tomar em consideração que</p>		<p>➤ENSINO ATRAVÉS DA LINGUA</p>

		o processo educacional em qualquer sociedade, só tem sucesso quando introduzido através duma língua que o aluno melhor conhece, respeitando-se desta forma os pressupostos psicopedagógicos e cognitivos com a preservação da cultura e das identidades dos alunos e os seus direitos.		MATERNNA DA CRIANÇA ➤RESPEITO PELOS PRESSUPOSTOS PSICOPEDAGÓGICOS E COGNITIVOS ➤PRESERVAÇÃO DA CULTURA E IDENTIDADE DOS ALUNOS
	D7	...o professor logo a deparar-se com a turma, ele a priori tem a sua formação...consegue unir todas as crianças a partir dum diálogo, duma conversa...o professor pode utilizar várias linguas, vários dialéctos que as crianças usam, por exemplo em macua, pode concretizar, vai pedir um aluno que é do Centro ou do Norte...acima de tudo o professor sai a ganhar, concretiza suas actividades pedagógicas.		➤VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE DEVIDO À FORMAÇÃO DO PROFESSOR ➤POSSIBILIDADE DE USO PELO PROFESSOR DE VARIAS LINGUAS DOS ALUNOS
	D8	A valorização da diversidade cultural na prática pedagógica dos professores começa de casa...nós temos aquilo que chamamos por ritos de iniciação, é aí onde se juntam crianças de diversas culturas e comungam o pensamento comum...há umas palestras que provavelmente temos que incentivar que falam da cidadania...eles comungam com o regulamento interno da escola...é um documento, regulamento geral do Estado...são estes pressupostos que fazem com que os professores, a partir daquilo que vem lá explícito, vão comungando aquilo que é o respeito por aquilo que a sociedade moçambicana quer para o bem da criança...		➤VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NOS RITOS DE INICIAÇÃO. ➤ INCENTIVO À CIDADANIA PELA DIRECÇÃO DA ESCOLA ATRAVÉS DO REGULAMENTO INTERNO. ➤RESPEITO PELOS PROFESSORES DO REGULAMENTO GERAL DO ESTADO

III.1. De que maneira as autoridades municipais contribuem na definição/construção das políticas educativas e práticas curriculares em vigor no Município de Nampula?	D1	As políticas macro são definidas ao nível central mas elas vem sendo definidas de acordo com a dinâmica de cada área. No nosso caso, o Município define a política de ensino, buscando aspirações populares. Ao nível de cada bairro, constitui uma determinada caixa, vamos lá assim dizer... dever, de conduzir os seus destinos...considerar as sensibilidades de cada local, aí, nós intensificámos a prática do currículo local, onde convidámos as populações para definir o que é que gostariam que os seus filhos aprendessem e como é que queriam que os seus filhos fossem tratados na escola e isso está a responsabilidade dos conselhos de escola...cada escola tem um conselho de escola, incorporando professores, alunos, pais e encarregados de educação de grande reputação	➤PARTICIPAÇÃO DAS AUTORIDADES MUNICIPAIS NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS CURRICULARES	➤DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS A NÍVEL MACRO INFLUENCIADAS PELAS DINÂMICAS LOCAIS ➤INCORPORAÇÃO DAS SENSIBILIDADES LOCAIS ➤ INCORPORAÇÃO DE DIMENSÕES LOCAIS NO CURRÍCULO
---	----	---	---	--

		em cada âre...é buscando a inspiração deste grupo de pessoas onde as políticas de educação são aplicadas ao nível do Município de Nampula.		
	D2	...as nossas autoridades municipais ainda têm que trabalhar um pouco porque se eles planificam ou se reúnem para falar desta componente, nós aqui não temos conhecimento, não sabemos se eles fazem esse tipo de encontros para poderem fazer esses traços todos, nós não sabemos...seria bom que eles planificassem as actividades relacionadas com essa componente mas devia ser uma planificação conjunta... mas eu ainda não tomei conhecimento se é que isso acontece ou não, então... não sei bem como é feito isso, talvez próprios eles, podem explicar bem.		<p>➤DESCONHECIMENTO EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DAS AUTORIDADES MUNICIPAIS</p> <p>➤RECOMENDAÇÃO PARA UMA PLANIFICAÇÃO CONJUNTA (MUNICÍPIO E DIRECTORES DAS ESCOLAS)</p>
	D3	...essas autoridades fazem a auscultação das sensibilidades dos munícipes e conjugam com a realidade económica e política e, depois propoem a entidade competente, neste caso o ministério da educação e cultura para tomar providências...essas autoridades do Município contribuem de certa maneira para o desenvolvimento e construção das políticas educativas e práticas curriculares no nosso Município e no nosso País...precisa de melhoria de alguns aspectos...são aspectos que precisámos de melhorar ao longo do processo.		<p>➤AUSCULTAÇÃO DAS SENSIBILIDADES DOS MUNÍCIPES CONSIDERANDO A REALIDADE DO PAÍS</p> <p>➤COORDENAÇÃO COM O MINISTERIO DE TUTELA NA TOMADA DE DECISÕES</p> <p>➤FALTA DE SENSIBILIDADE DAS AUTORIDADES DEVIDO A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA</p>
	D4	...penso de que não se faz sentir assim tanto...talvez limita-se muito mais a seguir o que está definido centralmente.		<p>➤FRACA PARTICIPAÇÃO</p> <p>➤CUMPRIMENTO DE DIRECTRIZES DEFINIDAS CENTRALMENTE</p>
	D5	...preocupam-se...em fazer seminários sistemáticos...para melhoria do, da, dos alunos, do aperfeiçoamento ou seja, da aprendizagem do ensino nos alunos e, principalmente na questão da leitura e escrita...organizar seminários nas escolas...que é para os		<p>➤ OFERTA DE SEMINÁRIOS PARA MELHORIA DE ESTRATÉGIAS PROFISSIONAIS</p>

		professores aperfeiçoarem, discutirem quais são as estratégias, quais são os métodos que se devem usar para melhoria ou para melhorar a leitura e a escrita e têm fornecido até material de apoio para os tais seminários...o Município de Nampula tinha que contribuir, contribuir porque está sendo mal, como se chama...mal concebida...quem devia apoiar eram os pais encarregados de educação, segundo os conhecimentos e a experiência que os pais têm...		
	D6	Apesar de serem definidas centralmente...nós temos aquilo que é o currículo local...é com base neste âmbito do currículo local em que as autoridades municipais incentivam o trabalho das escolas no sentido de... portanto... definem as políticas localmente para as escolas da urbe.		<p>➤PARTICIPAÇÃO NA DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL.</p> <p>➤DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS LOCAIS PARA ESCOLAS DA URBE</p>
	D7	...primeiro são os próprios pais a definir aquilo que é sugestão, aquilo que acham que os 20% do currículo pode merecer atenção...o próprio Município agora já dá a mão, no caso de plantas, no caso de outras actividades inerentes a limpeza e outros apoios...o próprio Município dá plantas, através daquela política 'cada aluno, uma planta'.		<p>➤PLANTIO DE ÁRVORES DE FRUTA NO PATIO ESCOLAR</p> <p>➤APOIO NA LIMPEZA DA ESCOLA</p>
	D8	...os vereadores é que vêm, quais são os defeitos duma determinada escola, dum determinado bairro, então são eles que sabem que naquele sítio, temos que colocar uma escola...eles sabem que dentro desta área, os desfavorecidos são estes ou aqueles e o Município...dá apoio essas crianças...existem crianças que não podem pagar acção social escolar porque são carentes, quem identifica isso são vereadores e entram em consonância com a acção social e passa-se um documento que vem relatar as condições da criança para se beneficiar de uniforme escolar, acesso ao ensino sem nenhum tostão...a partir do atestado de pobreza que se passa no Posto administrativo, o Posto administrativo que é o braço do conselho municipal, passa esses atestados para facilitar o ensino a essas crianças do ensino Básico.		<p>➤POLÍTICAS EDUCATIVAS DE REDISTRIBUIÇÃO.</p> <p>➤OFERTA DE ENSINO BÁSICO GRATUITO</p>
III.2. Se pudesse, o que mudaria em termos legislativos para que a educação inter/multicultural	D1	...mudar a mentalidade das comunidades, no sentido de essas compreenderem que a escola é da comunidade...sensibilizar alunos e encarregados de educação, no sentido de estes tomarem o comando mais rigoroso em todos os aspectos da	➤ MUDANÇAS LEGISLATIVAS NECESSÁRIAS À PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO	<p>➤ NECESSIDADE DE MUDANÇA DE MENTALIDADES DA COMUNIDADE</p> <p>➤PARTICIPAÇÃO EFECTIVA DAS COMUNIDADES NA ESCOLA</p>

estivesse mais presente nas Escolas do Ensino Básico?		<p>escola...políticos, sócio-culturais...É esta componente onde eu iria concentrar a minha força de mudança... era na componente de mentalidade das pessoas na escola que nós podemos resolver os nossos problemas...pela contribuição efectiva da respectiva comunidade.</p> <p>a troca de experiências...aconselharia que as nossas escolas apesar de todas serem da cidade, pudessem trocar informações...Essa troca de experiência era muito importante porque ganhar-se-ia a ordem de organização da escola, na ordem de concepção dos programas e serviria para difusão de muitas formas de trabalho com outras comunidades.</p>	INTERMULTICULTURAL	
	D2	<p>...em relação aos currículos relacionados ao ensino básico...está faltar mais aqui é a própria implementação...era bom que se mudasse mais o currículo já da parte de formação de professor que é para ele sair do centro a saber como vai lhe dar com essa parte, essa componente de valorização de cultura de todos os alunos que estiverem na sala...a parte do currículo do ensino básico está bem traçado, está tudo isso aqui previsto mas então o que está faltar é como fazer para podermos implementar e chegarmos nossas expectativas.</p>		<p>➤VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.</p> <p>➤NECESSIDADE DE CONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA DE CADA ALUNO POR PARTE DO PROFESSOR</p>
	D3	<p>...no caso do regulamento...documentos legislativos, temos no caso do ensino Básico, o próprio regulamento ... deve prever o regulamento do ensino Básico sobre as progressões e outros aspectos...precisamos duma reforma, tentar rever alguns aspectos técnicos do processo de avaliação da componente de progressão...separar a acção política e formação académica do cidadão...as vezes nós temos recebido apoios externos, as vezes esses doadores dão metas não é... esse dinheiro façam isto e nós como não temos, acabámos aceitando e como consequência disso é o que estamos a colher actualmente...nós precisamos de rever e apanhar uma plataforma que nos ajude a melhorar o processo e a responder positivamente aquilo que é ansiedade da sociedade.</p>		<p>➤NECESSIDADE DE REFORMA NO QUE DIZ RESPEITO AO REGULAMENTO DE AVALIAÇÃO, PARTICULARMENTE NA PROGRESSÃO</p> <p>➤REGULAÇÃO SUPRANACIONAL DAS POLÍTICAS NACIONAIS E LOCAIS.</p> <p>➤NECESSIDADE DE REVISÃO DA LEGISLAÇÃO PARA MELHORIA DO PROCESSO</p>
	D4	<p>...mudança do currículo nos centros de formação dos professores...antes do professor poder ingressar nesta formação, portanto, exigir uma série de requisitos...revisão dos currículos dos centros de formação...revisão do próprio currículo do ensino Básico...penso eu de que talvez a minha mudança seria nesse sentido.</p>		<p>➤VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>➤REQUISITOS DE ACESSO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.</p> <p>➤REVISÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO</p>

	D5	...o governo devia apoiar mais, formar mais pessoas que possam contribuir para esse ensino aprendizagem...passagem semi-automática, talvez houvesse uma revisão sobre essa questão...o aluno que não sabe, não sabe, tem que reprovar, repetir a classe. Então passa só o aluno que sabe...vir centralmente mas parte da base, é através das nossas...da base que se parte da escola, eh... nós costumamos dar contributo e através daquelas opiniões que nós sugerimos...eles sempre apoiam-se em nós...sempre dependem da base.		➤AUSCULTAÇÃO LOCAL NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS AO NÍVEL CENTRAL
	D6	...não existe algo que esteja a constranger neste processo...então não existe grande... grande coisa que possa constrangie que eu diga que poderia mudar, somente poderia-se fazer ainda mais um trabalho com a comunidade muçulmana, de modo pouco a pouco, ainda ir melhorando aquilo que agora está fazendo sobre o ingresso das crianças nas escolas relativamente às madrassas.		➤ HARMONIZAÇÃO ENTRE ESCOLARIDADE PRIMÁRIA E O ENSINO NAS MADRASSAS
	D7	...a extensão da rede escolar...o aumento de número de salas e número de professores...poderia criar-se o Instituto Superior para formação de professores de Ep1 e de EP2.		➤EXTENSÃO DA REDE ESCOLAR ➤AUMENTO DE SALAS E NÚMERO DE PROFESSORES ➤CRIAÇÃO DO INSTITUTO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS
	D8	O que eu mudaria era a maneira de nós educarmos as crianças...		➤MUDANÇA DOS RITOS DE INICIAÇÃO DAS CRIANÇAS.

LEGENDA: D1, D2, D3 ...Significa Director um, dois três, até ao último Director entrevistado.

Apêndice 5: QUADRO RESUMO DE ANÁLISE DE CONTÚDO DAS ENTREVISTAS (PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO)

Perguntas	Excertos das respostas de cada entrevistado		Categorias	Subcategorias
<p>II. 1 Qual a sua opinião sobre a participação dos pais e encarregados de educação na definição/constituição das políticas educativas relativas à educação multicultural para o Ensino Básico na escola/ZIP onde estuda o seu filho(s)</p>	ARPEE1	<p>...há fraca participação...os pais não participam directamente...apenas os pais muitas vezes o que sabem é...participar num assunto pelo qual são chamados...pelos conselhos de escola ou pela direcção da escola para participar numa e noutra tarefa que, eventualmente aparece nalgum momento, na escola.</p>	<p>➤ PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA DEFINIÇÃO/CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE BASE LOCAL</p>	<p>➤ FRACA PARTICIPAÇÃO</p> <p>➤ PARTICIPAÇÃO INDIRECTA</p> <p>➤ PARTICIPAÇÃO INDUZIDA</p>
	ARPEE2	<p>...normalmente somos convidados a participar...apesar de não estarmos todos lá directamente mas a partir duma pessoa que é encarregue pelos pais...no processo de definição é seleccionado um pai que é responsável dos pais...existe sim uma participação dos pais e encarregados de educação...apesar de não ser em cem por cento levado a cabo a opinião dos pais, como normalmente tem acontecido.</p>		<p>➤ PARTICIPAÇÃO DELEGADA NUM REPRESENTANTE.</p> <p>➤ FRACA PARTICIPAÇÃO PARENTAL</p>
	ARPEE3	<p>...existe uma... uma participação na definição e construção das políticas educativas...tem havido reuniões onde são consultados aos pais como é que gostariam que os seus filhos aprendessem...participam nesta construção de políticas educativas.</p>		<p>➤ PARTICIPAÇÃO NA BASE DE CONSULTAS AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</p>
	ARPEE4	<p>...a minha opinião é que os pais participam na elaboração dos currículos locais. É a partir do currículo local que os pais definem as políticas de como os seus filhos poderão ser ensinados...antigamente...os pais não eram...não</p>		<p>➤ PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL</p>

		participavam na elaboração dos currículos locais...		
	ARPEE5	...quando há um trabalho a realizar-se na escola onde estudam os meus filhos eh... a direcção da escola convoca uma reunião para pais e encarregados de educação e explica qual é o objectivo da reunião...		<p>➤PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA ESCOLA</p> <p>➤CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DAS INFRA-ESTRUTURAS ESCOLARES</p>
II.2.De que maneira as orientações decretadas pelo Ministério da Educação para o Ensino Básico, relativas à educação multicultural satisfazem as expectativas dos pais e encarregados de educação?	ARPEE1	... mas são regulamentos que na verdade deviam satisfazer a educação no ensino Básico, mas infelizmente...nalguns casos, não vou dizer em todos os casos, não há a observância...da multiplicidade de alunos que existem na escola...de várias culturas...as expectativas que os pais deveria ter, não chegam a ser realizadas...quando se tratar de caso, por exemplo de, de, de...de formação de alguma turma, de colocação de algum professor, não há observância desta parte da... relativa a educação multicultural...não há satisfação das expectativas dos pais e encarregados de educação.	<p>➤ORIENTAÇÕES MINISTERIAIS E SATISFAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO RELATIVAMENTE À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL</p>	<p>➤NÃO OBSERVÂNCIA DA MULTIPLICIDADE DE CULTURAS</p> <p>➤AUSÊNCIA DE REALIZAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DOS PAIS</p>
	ARPEE2	...questão muito conflituosa...houve muitas mudanças curriculares e isto em algum momento preocupou por parte dos encarregados de educação então essa parte é conflituosa...as mudanças dos currículos criam em algum momento um desfasamento...os encarregados de educação sempre manifestaram alguma, alguma... algo não muito correcto mas enfim, acredita-se que com o tempo pode-se mudar, em relação a isto é uma questão não muito boa...relativo a educação multicultural, as expectativas dos pais e encarregados de educação, provavelmente não, provavelmente não, não satisfazem.		<p>➤ PREOCUPAÇÃO PARENTAL COM MUDANÇAS CURRICULARES.</p> <p>➤AUSÊNCIA DE SATISFAÇÃO DE EXPECTATIVAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</p>

	ARPEE3	...é muito positivo...verdadeiramente promovem bastante uma escola inclusiva...homens, mulheres, negros, brancos, mulatos...deformados, doentes, seropositivos...alguns com problemas...físicos...são bastante óptimos...todos podem participar na mesma escola...é bastante inclusiva.		➤DISCURSOS PROMOTORES DA ESCOLA INCLUSIVA
	ARPEE4	...satisfazem...satisfazem...há apoio, os alunos não pagam, portanto, a matrícula, o estudo é gratuito, os livros são gratuitos...também existem alguns apoios em termos de alimentação, alunos têm acesso à alimentação, lanche escolar...não há discriminação, nem de sexo, nem de raça...não se distingue quem tem mais poder financeiro para poder estudar...não há nenhum aluno que fica de fora...há uma satisfação...		➤EXISTÊNCIA DE SATISFAÇÃO DE EXPECTATIVAS ➤INEXISTÊNCIA DE DISCRIMINAÇÃO EM TERMOS DE PERTENÇA DE CLASSE, DE SEXO E DE RAÇA
	ARPEE5	...o Ministério de Educação satisfaz as expectativas dos pais e encarregados de educação...		➤EXISTÊNCIA DE SATISFAÇÃO DE EXPECTATIVAS PELA OFERTA DE ENSINO
II.3.Qual é a sua opinião sobre os discursos oficiais dos membros do governo a volta da expressão ' 'promoção de escolas inclusivas' '?	ARPEE1	...estes discursos têm existido, são discursos que aparecem em muitas vezes pelos dirigentes de educação...ministro...técnicos nacionais...directores provinciais...directores distritais, técnicos distritais, provinciais...falam da promoção de escolas inclusivas mas na prática, no terreno e, o que se observa é que não há a inclusividade...quando se formam turmas, principalmente das classes iniciais, não se tem em conta as crianças que estão naquelas turmas ou que vão constituir àquelas turmas o que, elas como crianças...vamos falar por exemplo, de deficiências, há exclusão de algumas ou quando não há exclusão assim de forma aberta, as crianças estão lá na	➤DISCURSOS OFICIAIS GOVERNAMENTAIS EM TORNO DA PROMOÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS	➤ INCOERÊNCIA ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS (discursos inclusivos e práticas excludentes)

		turma, não há professor que está preparado para lidar com as crianças na turma...crianças não tem uma atenção especial para nós chegarmos a chamar a isso que a escola ou as turmas são inclusivas, devido a essa exclusão que temos observado nas escolas, nas turmas constituídas.		
	ARPEE2	...é muito positivo...verdadeiramente promovem bastante uma escola inclusiva...homens, mulheres, negros, brancos, mulatos...deformados, doentes, seropositivos...alguns com problemas... físicos...são bastante ótimos...todos podem participar na mesma escola...é bastante inclusiva.		➤DISCURSOS PROMOTORES DA ESCOLA INCLUSIVA.
	ARPEE3	...deve ser materializada essa expressão...não se pode só falar, deve-se mostrar...existe favoritismo duma determinada região, desfavorecendo a outra...há tendências das pessoas quererem favorecer uma e desfavorecer as outras culturas...		➤INCOERÊNCIA ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS (discursos inclusivos e práticas excludentes) ➤FAVORITISMO DE CERTOS GRUPOS ÉTNICOS EM DESFAVOR DE ALGUNS
	ARPEE4	...governo...obrigação de construir mais escolas, expansão da rede escolar, formação dos próprios professores...não basta apenas dizer que todos alunos devem estudar sem professores e sem escolas...		➤PERCEPÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS ENQUANTO EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
	ARPEE5	...são positivos...ajudam a massa a mobilizar seus educandos...esse tipo de discurso dos governantes é positivo.		➤DISCURSOS POSITIVOS DOS GOVERNANTES NO SENTIDO DA MOBILIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR
II.4. De que maneira as autoridades municipais contribuem na definição/construção das políticas educativas	ARPEE1	...não pretendo ser pessimista mas pretendo ser, pretendo ser claro sobre aquilo que acontece, Município pura e simplesmente nega algumas das questões que lhe são obrigadas a	➤AUTORIDADES MUNICIPAIS E DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS COM INFLUÊNCIA NA ESCOLA DOS	➤AUSÊNCIA DE INTERVENÇÃO EM ÁREAS DA SUA COMPETÊNCIA ➤ INTERVENÇÃO EM SITUAÇÕES DE CATÁSTROFE OU CATÁSTROFE IMINENTE

e práticas curriculares, seguidas na escola/Zona de Influência Pedagógica (ZIP) onde estuda(m) o(s) seu(s) filho(s)?		fazer...quando acontece um acidente aqui, acolá, um ciclone derrubou algum tecto e aí, é quando há corrida, uma chapa para aqui, um barrote para ali, assim, mas aquela assistência que o Município devia fazer como sua obrigação não faz...Devia saber quais são as necessidades do ensino Básico na sua área de jurisdição e daí, poder ajudar algumas das actividades ao invés de esperar de acidentes.	SEUS DESCENDENTES	
	ARPEE2	...é um pouco complicado..falar de contribuição...digamos que sim participam dado que dentro ...do Município existe a vereação responsável para a área de educação...participa grandemente na definição das políticas...participam.		➤PARTICIPAÇÃO NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS A PARTIR DO CONHECIMENTO DO TERRENO
	ARPEE3	...contribuem...eu acho que contribuem e têm uma influência isso a partir dos pais e encarregados de educação e Município, todos participam nessas definições das políticas curriculares porque fazem um todo.		➤ PARTICIPAÇÃO NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS ENQUANTO PARTE DE UM TODO
	ARPEE4	...elas apoiam no que diz respeito a aquisição de áreas para construção das escolas, a legalização do espaço escolar...facilitam na componente de canalização da água e desenvolvimento das infra-estruturas...o caso das bibliotecas...é o caso de centros de apoio aos estudantes ...		➤POLÍTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS CURRICULARES PERCEPCIONADAS EM TERMOS DE DESENVOLVIMENTO DE INFRAESTRUTURAS
	ARPEE5	contribuem de seguinte forma: tem realizado palestras nas escolas e, educando as crianças para poder conservar os edifícios da escola...não escrever assim nas paredes de qualquer maneira e, plantar árvores que trazem fruta e árvores de sombra...mais outras coisas que sempre as autoridades municipais têm educado as crianças que estão nas escolas primárias.		➤ CONFUSÃO ENTRE DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
II. 5. Em sua opinião quais são os grupos etno-culturais que	ARPEE1	...vivem mais aqui os da etnia macua...etnia macua...alguns macondes...da etnia maconde, chuabos...pouco de ajauas.		IDENTIFICAÇÃO DA PLURALIDADE ÉTNICA (macuas, chuabos, macondes, ajauas, nhanjas, macenas, rongas, kimuanes e nalguns casos certos informantes falaram da existência de alunos refutados da regão dos

predominam na escola/ZIP onde estuda(m) o(s) seu(s) os filho(s)?	ARPEE2	...macuas, machuabos...macuas, machuabos...makones, makone...macua...machuabos...machuabos.		grandes lagos de África: Congo, Ruanda, Burundi).
	ARPEE3	: macuas, lomué, macondes e machuabos.		
	ARPEE4	...macua, maconde e changanes...		
	ARPEE5	: macua changana e ajaua.		
II.6. Em que medida considera que a direcção da escola tem em atenção a diversidade etno-cultural presente na escola?	ARPEE1	...na direcção da escola não se tem assim, digamos, em atenção a diversidade cultura...no acto da elaboração ou seja da constituição das turmas, é muito normal que crianças de classes iniciais, 1ª e 2ª classes sejam por exemplo tomadas por um professor oriundo de uma outra etnia...ferimos aquilo que seria a facilidade de este, de um professor da etnia da maioria...se pudesse tomar essas turmas da 1ª e 2ª, seria mais e melhor não é, renderia mais do que um professor duma outra etnia que toma uma turma não...de forma aleatória os professores são atribuídas as turmas e, então nessa atribuição aleatória aos professores na turmas, encontramos que algum professor vindo de zona Sul, Centro ou mais lá para o Norte, lá em Cabo Delgado, não é, estando numa escola como a nossa, é muito normal que este seja encarregue a 1ª e 2ª classes...seria muito bom se as escolas tivessem ou a direcção da escola tivesse em atenção não é, que a turma da 1ª, a turma da 2ª não é, fosse tomada por um professor que se entendesse ou que se identificasse com as crianças... É isto que gostaríamos que a direcção da escola para frente fizesse...na atribuição das turmas, fizesse isto.	➤ DIRECÇÃO DA ESCOLA E ATENÇÃO À DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL	➤ AUSÊNCIA DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL ➤ DISTRIBUIÇÃO ALEATÓRIA DE PROFESSORES PELAS TURMAS ➤ FALTA DE SENSIBILIDADE FACE ÀS ESPECIFICIDADES DAS TURMAS

	ARPEE2	...não...usámos bastante a expressão ou língua portuguesa para nos comunicarmos...falando da expressão... macua , maconde eh, não se usa muito.		➤ AUSÊNCIA DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL
	ARPEE3	Sim, tem em conta porque qualquer professor sabe que eu como docente vou lidar com pessoas de diferentes culturas, de diferentes línguas...o professor deve estar preparado para encarar aquelas que são as diversidades culturais na sala de aulas...mas a direcção tem em conta ao afectar os professores e alunos essa diversidade cultural.		➤ ATENÇÃO À DIVERSIDADE CULTURAL ATRAVÉS DA ARTICULAÇÃO DA LINGUA LOCAL COM A LINGUA PORTUGUESA
	ARPEE4	...a direcção da escola tem atenção com a diversidade etno-cultural presente na escola...no acto de formação de turmas...na afectação dos professores, ...também há uma diversificação nos trabalhos em grupo dos alunos para que todos trabalhem num mesmo ritmo, duma mesma maneira, sem nenhuma distinção, sem nenhuma exclusão dum grupo e do outro...		➤ ATENÇÃO À DIVERSIDADE CULTURAL NA AFECTAÇÃO DOS PROFESSORES, NA FORMAÇÃO DAS TURMAS E NA DIVERSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS DOS ALUNOS
	ARPEE5	...quando estão na turma, ali não se identifica que aquele é macua; aquele é jua; é maconde, todos são alunos...a preocupação da direcção é de unificar todas as crianças...mas sim serem crianças moçambicanas; crianças da escola...		➤ ATENÇÃO À DIVERSIDADE ENTENDIDA COMO IGUALDADE DE TRATAMENTO NA SALA DE AULA
	ARPEE1o acidente dos professores nalgum momento serem colocados de forma aleatória e aliado a situação que os institutos de formação de professores hoje na sua formação, não têm dado em atenção que os professores futuros vão lhe dar com vários grupos etno-culturais nas	➤ PROFESSORES E ATENÇÃO À DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL	➤ AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO PARA A INTERCULTURALIDADE ➤ PROFESSORES MONOCULTURAIS ➤ IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA AO NÍVEL DAS ESCOLAS
II.7. Em que medida considera que os professores têm em atenção a diversidade etno-cultural presente na escola?				

		escolas...acho eu que os próprios professores não têm em atenção a esta diversidade etno-cultural presente nas turmas, presente na escola...dado que os professores vêm de diversos institutos de formação de professores, tenho muita certeza de que alguns tiveram a sorte de poder tocar um pouco desse assunto nos seus institutos...		
	ARPEE2	...os professores das escolas iniciais, muitas vezes devem conhecer a língua local...eu já vi professor a procurar entender aos alunos em língua local, macua...os que são de outras terras, procuram usar este termo local, para comunicar nas classes iniciais...eles usam na verdade nas classes iniciais, especialmente macua...os professores são obrigados ou procuram perceber um pouco mais a língua local.		➤ NECESSIDADE DE USO DA LÍNGUA LOCAL NAS CLASSES INICIAIS
	ARPEE3	...eles têm visto as crianças segundo as suas diversidades culturais, quando ele entra na escola já sabe que vai-se dar com crianças que trazem de casa uma diferença em termos de cultura, em termos de usos e costumes e o professor está preparado nisso, considera cada um segundo a sua diversidade cultural.		➤EXISTÊNCIA DE UMA CONSCIENCIALIZAÇÃO AO NÍVEL DA EXISTÊNCIA DE MULTIPLAS DIVERSIDADES CULTURAIS
	ARPEE4	...os professores têm prestado muita atenção a diversidade etno-cultural na...as definições dos trabalhos não devem apenas beneficiar num grupo...não distinguir na base desta etnia e daquela, e o professor não pode-se limitar apenas na sua etnia...		➤NECESSIDADE DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL DOS ALUNOS
	ARPEE5	...têm atenção em transmitir aos alunos daquilo que ele aprendeu durante a sua formação,		➤HOMOGENEIDADE DA TURMA, SEM DISTINÇÃO DE RAÇA, CULTURA OU

		unificando todos os alunos, sem divisão de raça; cultura; região; enfim... com o objectivo de criar a unidade nacional...		RELIGIÃO. ➤ CRIAÇÃO DA UNIDADE NACIONAL
II. 8. Se pudesse, o que mudaria na escola que o(s) seu(s) filho(s) frequenta(m) no sentido de a tornar uma escola mais inclusiva	ARPEE1	...pedir a escola que conduzisse também o meu pedido as entidades de direito que na formação de professores nos vários institutos deste País, fosse introduzido não é, he... na formação o ensinamento da língua de sinais... nas turmas encontrámos, como disse atrás, crianças que não falam, crianças que não ouvem e para facilitar a aprendizagem destas crianças, nas turmas tinha que haver um professor não é, minimamente preparado para enfrentar várias situações nas turmas... ajudassem a própria escola a resolver certas situações negativas para que tornasse de facto a escola mais inclusiva.	➤ POSSIBILIDADES DE MUDANÇA NA ESCOLA EM ORDEM A TRANSFORMÁ-LA NUMA ESCOLA INCLUSIVA	➤ NECESSIDADE DE INTRODUÇÃO DE LINGUAGEM GESTUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ➤ NECESSIDADE DE ATENÇÃO/SENSIBILIDADE FACE AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
	ARPEE2	...reter muito mais tempo os alunos na escola... houvesse um pouco mais de actividades... culturais, desporto, danças... o aluno devia ficar muito mais tempo na escola... um período de aulas outro período de actividades culturais, desporto, música... criasse estas actividades dentro da escola podiam buscar muito mais conhecimentos que os alunos trazem de casa...		➤ NECESSIDADE DO ALUNO PERMANECER MAIS TEMPO NA ESCOLA ➤ INTRODUÇÃO DE ACTIVIDADES CULTURAIS PARA POTENCIAR TODAS AS CAPACIDADES DO ALUNO
	ARPEE3	...tentar sanar para que todos tenham o mesmo tratamento em termos de benefícios...		➤ IGUALDADE DE TRATAMENTO PARA TODOS OS ALUNOS
	ARPEE4	...seria a capacitação dos professores no sentido de encarar esta situação etno-cultural com muita sinceridade, com muita seriedade... melhorar o currículo tendo em conta os grupos etno-culturais.		➤ CAPACITAR OS PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE ➤ MELHORAMENTO DO CURRÍCULO EM ORDEM A CONTEMPLAR A DIVERSIDADE ETNO-CULTURAL

	ARPEE5	...houvesse turmas especiais...ajudar as crianças que têm dificuldades de comunicação...as crianças que são surdo-mudos e, a criança para se comunicar-se com ela é necessário utilizar gestos...estas crianças tinham que ter uma turma especial...		<p>➤NECESSIDADE DE CRIAÇÃO DE TURMAS ESPECIAIS DE APOIO ÀS CRIANÇAS SURDO-MUDAS</p> <p>➤NECESSIDADE DE INTRODUÇÃO DE LINGUAGEM GESTUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p>
--	--------	--	--	---

LEGENDA: ARPEE1,ARPEE2, ARPEE3... significa Adjunto dos Responsável dos Pais e Encarregados 1, 2, 3 até ao quinto.

APÊNDICE 6: GUIÃO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Documentos para análise:

- Plano Curricular do Ensino Básico;
- Sistema Nacional de Educação (versão renovada)
- Política Nacional de Educação e Estratégias de implementação

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ASPECTOS A CONSIDERAR
1.Princípios de inclusão	1.1. O plano curricular e o Sistema Nacional de Educação apresentam princípios, valores que revelam preocupações com a inclusão de todos os alunos, independentemente da etnia de pertença
2.Igualdade de oportunidades entre os alunos	2.1. Os três documentos propostos para análise referem medidas que visam diminuir a desigualdade de oportunidades entre os alunos 2.2. Estes documentos referem medidas de combate ao insucesso escolar 2.3. Estes documentos referem medidas de combate ao abandono escolar
3. Atenção à diversidade cultural local	3.1. O plano curricular do Ensino Básico incorpora elementos do Currículo local de modo a adaptar o contexto cultural dos alunos 3.2. O plano curricular do Ensino Básico presta atenção as dimensões relativas à diversidade cultural de cada região do país 3.3. A Política Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação apresentam um dispositivo orientador para a concretização de uma Educação inter/multicultural nas Escolas do Ensino Básico
4.Formação de professores	4.1. O Sistema Nacional de Educação e a Política Nacional de Educação revelam preocupação no sentido de a formação inicial e contínua dos professores contemplar formação para a diversidade étnico-cultural